

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação • Campo Grande, MS • v. 19 • n. 37 • p. 1-254 • jan./jun. 2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

interMeio

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Editora Científica Responsável
Fabiany de Cássia Tavares Silva
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)
fabiany@uol.com.br

A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores

Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro

Edição
PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,
Impressão e Acabamento
Editora UFMS

Tiragem
1.000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:
BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasilia, INEP)
IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:
REVISTA INTERMEIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS
Site: www.intermeio.ufms.br
E-mail: intermeio.cchs@ufms.br
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral
Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO E MÚSICA:
DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE

A CONFUSÃO CRIATIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL 13
Keith Swanwick
Tradução: Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Revisão técnica: Cecília Cavalieri França

CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO MUSICAL:
UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O
ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE 29
Sergio Figueiredo

A LEI 11.769/2008 E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
QUADRO HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS 53
Maura Penna

EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL:
FORMAÇÃO, CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS 76
Claudia Bellocchio

ESCOLA, CULTURA, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL:
DIÁLOGOS DA CONTEMPORANEIDADE 95
Luís Ricardo Silva Queiroz

MODOS DE PENSAR A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DE ARTIGOS DA REVISTA DA ABEM 125
Luciana Del-Ben

SENTIDOS DE UMA PEDAGOGIA MUSICAL NO PROGRAMA ESCOLA ABERTA: AS LÓGICAS DA CULTURA ESCOLAR 149
Helena Lopes da Silva

DEMANDA CONTÍNUA

CURRÍCULO INTEGRADO DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES: REFLEXÕES A PARTIR DE BASIL BERNSTEIN 177
Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar e Laura Cristina Vieira Pizzi

A REPETÊNCIA ESCOLAR UMA FORMA DE EXCLUSÃO? 201
Suziane de Santana Vasconcellos

TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DO MUNDO IMPERIAL: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO 216
Silvio Carlos dos Santos, Arlei Peripolli, Marilu Palma de Oliveira e Soraia Napoleão Freitas

TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA 243
Trabalhos defendidos no 1º semestre de 2012.

Apresentação

Educação e Música: diálogos na contemporaneidade

A perspectiva de que a Música contribui com a Educação está fundada na composição deste Dossiê, desde a busca pela compreensão e análise dos diálogos que estão sendo propostos para a educação musical, passando pelos aportes de uma didática da música até uma teoria musical do currículo. Neste contexto, estamos visitando a possível problemática reapresentada na afirmação de que a área da Música sempre se preocupou em compreender os processos de transmissão cultural, que ocorrem nos diversos grupos sociais, dentro e fora das instituições escolares. Problemática essa que se alimenta da sempre presente indagação: educamos para a música ou através da música ? Como ponto de partida para tal compreensão e análise temos o texto de Keith Swanwick (IOE Londres) intitulado **A CONFUSÃO CRIATIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL,** traduzido por Marcus Vinícius Medeiros Pereira com a revisão técnica de Cecília Cavalieri França. Neste texto, o autor apresenta algumas considerações sobre a revisão da produção no campo da educação musical entre os anos de 1930 e 2012, reunida na coleção “Music Education”, no qual reflete as múltiplas pers-

pectivas sobre a natureza, o valor e a prática do ensino de música, incluindo: a gama de definições para a educação musical, a importância de perspectivas teóricas, a relação entre ensino e aprendizagem, a avaliação das práticas em sala de aula, a natureza controversa da educação musical, e a aprendizagem formal e informal. Na sequência, **CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO MUSICAL:** uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade**,** de autoria de Sergio Figueiredo (UDESC), constrói a partir de elementos da legislação educacional e da literatura específica da área de educação musical, análises e reflexões sobre as possibilidades e os desafios para a efetiva implementação da Lei 11769/08, pela qual a música passa a ser conteúdo curricular obrigatório na educação brasileira, o que implica a definição de projetos pedagógicos que envolvem a reorganização curricular e a inclusão da música como conteúdo. Ainda, no universo de análise da Lei 11.769 de 2008, encontramos Maura Penna (UFPB) analisando as possibilidades de expansão da presença de música em sala de aula, assim como os desafios decorrentes, demonstrando como, tanto no quadro da Educação Artística, implantada pela Lei 5692/71, quanto com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB, de 1996, a música está submetida ao campo mais amplo e múltiplo do ensino das artes, em artigo intitulado **A LEI 11.769/2008 E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:** quadro histórico, perspectivas e desafios**.** Já Claudia Bellochio (UFSM) tendo, como pano de fundo, a Lei 11.796/08, nos aproxima da educação musical na educação básica a partir de reflexões entrelaçadas com perspectivas da formação de professores em **EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL:** formação, contextos e experiências formativas. Partindo da concepção antropológica de cultura, da função social da escola e das interações que permeiam a música como prática cultural, **ESCOLA, CULTURA, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL:** diálogos da contemporaneidade, de Luís Ricardo Silva Queiroz (UFPB) analisa perspectivas acerca do ensino de música na educação básica, evidenciando possibilidades e caminhos para a educação musical escolar, considerando as múltiplas diversidades que marcam o ensino de música nesse contexto. Em **MODOS DE PENSAR A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:** uma análise de artigos da revista da ABEM**,** Luciana Del-Ben (UFRGS) investiga como se configuram os modos de pensar a educação musical escolar, construídos por pesquisadores e estudiosos no campo da educação musical. Para a realização da pesquisa, esse objetivo foi desdobrado nas seguintes questões: quais são as

dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares representadas nesses modos de pensar? Que finalidades são atribuídas ao ensino e à aprendizagem de música na escola? Que tipos de asserções ou proposições caracterizam esses modos de pensar?; quais dados as apoiam?; como são fundamentadas ou justificadas? Finalizando, Helena Lopes da Silva (UEMG) discute as concepções de educação musical presentes nas atividades da Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre-RS, a partir do cruzamento dos discursos e práticas dos participantes envolvidos com o Programa Escola Aberta (UNESCO/MEC), em **SENTIDOS DE UMA PEDAGOGIA MUSICAL NO PROGRAMA ESCOLA ABERTA:** as lógicas da cultura escolar. Este programa tem como objetivo principal a diminuição da violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social através da abertura dos portões da escola à comunidade para atividades de lazer, cultura e educação durante os finais de semana.

Na sessão Demanda Contínua encontramos Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar (IFAL) e Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL) analisando o processo de implantação do currículo integrado de uma escola agrotécnica federal em Alagoas (AL), com um século de existência, e que atualmente faz parte dos Campi do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) em **CURRÍCULO INTEGRADO DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES: reflexões a partir de Basil Bernstein.** Para esta pesquisa as autoras desenvolveram uma abordagem qualitativa do Estudo de Caso, tendo como objetivo analisar o processo de integração do currículo do Curso de Agropecuária a partir do referencial teórico de Basil Bernstein. Em seguida, somos convidados à leitura de análises sobre o fenômeno da repetência em **A REPETÊNCIA ESCOLAR UMA FORMA DE EXCLUSÃO?** Neste texto Suziane de Santana Vasconcellos (UERJ) nos apresenta um estudo de caso etnográfico realizado na 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva de docentes e alunos(as) de uma classe de repetentes. Classe essa, criada exclusivamente no ano de 2008, para atender alunos que passaram pela experiência da repetência, entre uma a cinco vezes. Fechando esta sessão, **TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DO MUNDO IMPERIAL: a educação inclusiva em foco**, de Silvio Carlos dos Santos, Arlei Peripolli, Marilu Palma de Oliveira e Soraia Napoleão Freitas (UFSM), pretende a partir do mal-estar e desassossego do processo de globalização da sociedade, problematizar o entrecruzamento

possível entre a educação inclusiva e o Mundo Imperial emergente. Nesse sentido, tece ideias e (re)significações para um fazer pedagógico que oportunize novas configurações para o autoconhecimento do espaço escolar, (re)pensando intervenções que beneficiem a todos os alunos e, deste modo, compreender a representação do professor, da escola como ambiente da diversidade, do currículo e da avaliação sob o olhar da legislação vigente.

Fabiany de Cássia Tavares Silva,
Manoel Camara Rasslan
& Marcus Vinicius Medeiros Pereira

Dossiê Temático

Educação e Música:
diálogos na contemporaneidade

A Confusão Criativa da Educação Musical[1]

The Creative Muddle of Music Education

Keith Swanwick
Universidade de Londres
k.swanwick@ioe.ac.uk

Recentemente, eu fui convidado para organizar uma coleção de textos em Educação Musical, uma publicação de quatro volumes constituída por 85 capítulos e artigos (SWANWICK, 2012). Esta foi uma grande oportunidade de revisitar o campo da educação musical e revisar uma enorme quantidade de trabalhos publicados entre 1930 e 2012. Este artigo é, até certo ponto, baseado nesta experiência juntamente com meu próprio envolvimento profissional com a área ao longo do tempo. O título, "A Confusão Criativa da Educação Musical", reflete as múltiplas perspectivas sobre a natureza, o valor, e a prática do ensino de música. Estimulado por esse envolvimento eu irei, aqui, revisitar algumas das questões recorrentes provocadas pelos autores que contribuíram para a coleção. Estas questões incluem: a gama de definições para a educação musical, a importância de perspectivas teóricas, a relação entre ensino e aprendizagem, a avaliação das práticas em sala de aula, a natureza controversa da educação musical, e a aprendizagem formal e informal.

Definições para a educação musical

Basta um momento de reflexão para nos lembrarmos que a educação musical é mais complicada do que a maior parte das 'disciplinas' escolares. Para começar, a música é mais socialmente imbricada do que, digamos, matemática, ciência ou línguas; permeando como só ela sabe fazer o espectro social que vai da discoteca à igreja, do rap à ópera. É também mais complexa do ponto de vista organizacional, com múltiplas fontes de financiamento, envolvendo uma

[1] **The Creative Muddle of Music Education.** Tradução de Marcus Vinícius Medeiros Pereira; Revisão Técnica de Cecília Cavalieri França.

ampla gama de diferentes tradições musicais, e professores com uma grande variedade de experiência profissional. Além disso, 'educação musical' pode significar diferentes coisas dependendo do contexto. Nós podemos facilmente identificar pelo menos cinco vertentes principais:

(a) Em muitos países, a maior parte do ensino de música ocorre em escolas regulares, como parte integrante do currículo. Algumas vezes é obrigatória para crianças até cerca de 13 anos de idade, depois se tornando uma atividade optativa. Seja em um programa de performance, como na Grã-Bretanha ou em locais influenciados por ela como a Ásia, ou em cursos preparatórios para exames formais aos 16 e 18 anos de idade.

(b) Conjuntos musicais, bandas e coros, acontecem tanto em escolas como em comunidades locais. Em muitos países estes grupos estão, geralmente, fora da escola e das grades horárias das faculdades, mas ainda contribuem significativamente para a vida social e estética das escolas e da sociedade. Na América do Norte e em outros lugares, bandas e coros podem ser constituídos dentro dos currículos e grades horárias do ensino médio. O ensino instrumental e vocal nas escolas é frequentemente um "adendo" à aula de música do currículo escolar e pode ser ensinado por instituições do governo ou privadas de ensino instrumental ou por professores visitantes temporários. Esta vertente do ensino de música pode acontecer dentro e fora dos edifícios escolares e geralmente fora da grade horária escolar. Os diferentes instrumentos e os distintos estilos musicais requerem uma variedade de professores e recursos que são tanto complexos quanto caros para se providenciar.

(c) A Educação Musical é especialmente suscetível a projetos de alto nível financiados, a exemplo de: "Sing Up", "Musical Futures", ou "In Harmony" – um esquema baseado no El Systema venezuelano, variações dos quais são encontrados ao redor do mundo. Há vários outros esquemas envolvendo música de todos os tipos, frequentemente como forma de intervenção social para jovens desfavorecidos. Estas iniciativas especiais tendem a despertar um alto nível de interesse político e midiático.

(d) Aulas particulares de música podem ser ligadas a preparação para exames oficiais e complementam qualquer uma das outras vertentes.

Parece óbvio que um professor pode mover-se entre várias dessas vertentes. De fato, qualquer pessoa pode, de certa forma, trabalhar em todas elas. Qual deve ser, então, seu foco central como um músico / professor? Quais princípios orientadores devem ser adotados; como julgar o que é musical e pedagogicamente apropriado; qual teoria da música embasa o seu trabalho? Alguns colegas podem ter problemas com a ideia de “teoria”, como se ela fosse, de alguma forma, oposta à prática. Contudo, teorias são construções inevitáveis das mentes humanas, uma vez que todos buscamos explicações ou procuramos por princípios de organização, por algum tipo de perspectiva através da qual possamos interpretar a experiência e planejar o futuro. De outra forma, nós dificilmente sobreviveríamos. Como veremos mais tarde, teorias não são uma desnecessária perda de tempo; na verdade, não existe nada mais prático e útil do que uma boa teoria, e nada tão perturbador como uma teoria ruim. Educadores musicais não estão isentos disso.

A importância das perspectivas teóricas

Uma perspectiva bem estabelecida na área da Educação Musical é aquela que vê os alunos como herdeiros de valores e práticas culturais, com a necessidade de dominar habilidades e informações relevantes para participar no fazer musical. As escolas e faculdades são obviamente agentes importantes neste processo de transmissão. A tarefa dos educadores musicais é principalmente a de iniciar os estudantes nestas tradições musicais reconhecidas. Esta é uma posição que foi até pouco tempo comumente aceita e ainda é hoje bastante influente. Ela reforça o valor do canto, do aprendizado de um instrumento, da alfabetização musical e da familiaridade com um repertório de “boa” música. Um claro exemplo é trazido por Kodaly e seu Choral Method (KODALY, 1874, p. 80). Esta proposta altamente estruturada desenvolve a musicalidade através do canto, e os estudantes devem ser iniciados em música de “qualidade inquestionável”, começando neste caso com as tradições folclóricas da Hungria e caminhando em direção à melhor música da tradição clássica européia.

Na atmosfera menos rigorosa de muitas escolas, os professores ainda sentem que as crianças devem, pelo menos, entrar em contato com a “boa” música, devem ter alguma ideia de como a notação musical funciona, devem adquirir alguma habilidade visual e auditiva para reconhecer instrumentos e conjuntos

instrumentais, e devem conhecer alguns músicos mais importantes e suas obras. As crianças são incentivadas a escolher um instrumento musical, ganhando, dessa forma, um acesso direto às tradições valorizadas. Os professores do ensino regular e os professores universitários que enxergam as coisas dessa forma tendem a considerar-se primeiro como músicos, e apenas em segundo lugar como professores. Um pensamento característico desta teoria "tradicional" é a crença no valor das competições e nos esquemas formais de avaliação. De todas as artes, a música é a mais rigorosa e frequentemente examinada. Há, inclusive, os chamados exames de 'teoria musical', que não são teoria no sentido usual, mas que se preocupam principalmente com as convenções da notação musical.

Tal perspectiva é muito poderosa e extremamente atraente. Seus valores são compartilhados por muitos pais e políticos. Professores que foram musicalmente treinados a tocar violino dentro da tradição ocidental, ou a tocar sitar na tradição indiana, por exemplo, estão particularmente bem preparados e confiantes para passar seu conhecimento e habilidades dentro dessas fronteiras tradicionais. Os objetivos do ensino são razoavelmente claros e os critérios de avaliação são conhecidos. Há objetivos e procedimentos educacionais aceitos. Por exemplo, no ensino de violino, existe uma longa linha que se estende desde Suzuki e Rolland, passando por Doflein e outros, até o pai de Mozart e mais além. Pequenas discordâncias podem existir em relação ao método particular de instrução e ao melhor material que poderia ser utilizado, mas raramente a discordância se dá em torno dos objetivos.

Porém, esta perspectiva não se adequa a muitas salas de aula contemporâneas, onde pode existir uma grande diversidade cultural e pouca tolerância ao cânone da "herança" ocidental. Nesses casos, é possível até que o professor esteja com a cabeça em outro lugar, talvez pensando no próximo ensaio ou apresentação de um grupo instrumental, onde possa fazer um trabalho "de verdade".

Ao longo dos anos 1960, paradigmas alternativos emergiram na área. Um deles privilegiou a criatividade das crianças ao invés das tradições herdadas. Na Inglaterra, durante os últimos anos da década de 1960 e no início da década de 1970, um influente defensor desta proposta foi John Paynter. No Canadá, Murray Schafer ocupou uma posição similar, enquanto que, nos Estados Unidos, algumas das implicações para o currículo musical das escolas foram articuladas no Manhattanville Music Curriculum Program (THOMAS, 1970, p. 540). Os fundamentos dessa visão nos fazem ver as crianças como inventores

musicais, improvisadores, compositores; ou a fim de incentivar algo chamado "auto-expressão", ou como uma forma de entender como a música realmente funciona, esta com mais força que a anterior. O papel do professor de música transforma-se de um "diretor" musical para o de um facilitador do trabalho dos alunos; estimulando, questionando, aconselhando e ajudando, mais do que mostrando ou dizendo o que fazer. Há também um foco maior no processo, mais do que no produto musical. Apesar de muito útil, esta perspectiva foi acusada por alguns de ter trazido consigo o risco da falta de objetivos. A grande virtude da teoria de educação musical centrada na criança é que somos encorajados a olhar e ouvir com mais atenção o que os estudantes realmente fazem.

Uma terceira e mais recente teoria da educação musical insiste em ajudar os alunos a estabelecer e encontrar suas raízes culturais em outras tradições, inicialmente nas músicas afro-americanas que têm permeado o mundo como o jazz e, posteriormente, na disponibilidade crescente das músicas oriundas de uma multiplicidade de comunidades. Se é que é possível falar em uma cultura comum do nosso tempo, seria aquela que é sustentada e transmitida pelos meios de comunicação – como rádio e televisão – e que agora está armazenada em minúsculos equipamentos portáteis que quase todos os jovens carregam consigo. É salutar observar a quanta música nós temos acesso dessa forma, sem a necessidade de qualquer instrução formal.

Mais recentemente, Lucy Green chamou nossa atenção para a maneira informal pela qual os músicos de rock aprendem. Estas são bastante diferentes daquelas adotadas pela educação "tradicional" ou formal, na qual as pessoas geralmente aprendem pela música notada que foi escolhida pelo professor ou pelo currículo, envolvendo a supervisão de um adulto num curso seqüencial e estruturado (GREEN, 2001, # 364). As atividades de composição, performance e apreciação estão frequentemente separadas na instrução formal, ao passo que os músicos de rock escolhem sua própria música, aprendem em grupos de amigos, muitas vezes de forma aleatória, começando por peças inteiras tiradas de ouvido, dispensando a notação e transmitida oralmente.

A relação entre ensino e aprendizagem

Nem sempre é necessário um professor para que a aprendizagem ocorra. Toda pessoa viva é necessariamente um contínuo aprendiz, absorvendo informa-

ção e se adaptando ao meio ambiente. Aprender é uma atividade cotidiana e raramente problemática. As dificuldades surgem quando ensino e aprendizagem são organizados em horários ou quando o conteúdo do processo de ensinoa-prendizagem é determinado por um currículo estruturado, por uma matriz de avaliação ou pelas expectativas de outras pessoas diante do "aprendiz", como, por exemplo, pais ou avaliadores. Sob estas circunstâncias, a inclinação natural para aprender pode transformar-se em uma sensação de pressão externa ou tornar-se confusa e uma verdadeira chatice.

Jerome Bruner identificou as "energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea", motivação intrínseca que prevalece no aprendizado cotidiano. Essas "energias naturais" são a curiosidade, a competência, a imitação dos outros e a reciprocidade social (BRUNER, 1966, p. 125-127). As escolas, diz Bruner, geralmente não conseguem reunir estas energias. Nós podemos ver que, geralmente, a curiosidade não é despertada ou estimulada nas tradicionais aulas e ensaios instrumentais ou vocais. É muito tentador tentar conduzir todas as coisas dizendo e mostrando aos estudantes como a música "deve ser", qual dedilhado funciona melhor, qual velocidade, dinâmica e articulação devem ser mais apropriados. Mas a crítica musical envolve julgamento e exploração, mais do que simplesmente separar o certo do errado. Por exemplo, o que aconteceria ao caráter expressivo de uma passagem se a executarmos mais rápido ou mais devagar, mais forte ou mais suave, mais ou menos legato, com acentos mais ou menos marcados, se reequilibrarmos a linha do baixo? Estimular a curiosidade implica em deixar um espaço aberto para a descoberta, a escolha, a tomada de decisões, a exploração pessoal.

A competência é uma área da motivação intrínseca que, poderíamos pensar, seria reforçada por um ensino estruturado. Mas sabemos que priorizar a competência em detrimento da compreensão intuitiva pode ser contraproducente, especialmente se um professor tem uma concepção limitada daquilo que a experiência musical pode realmente ser. Esta parece ter sido a experiência do crítico e amante da música, Bernard Levin, que, ao ter aulas de violino quando pequeno, achou a experiência decididamente ingrata, ele se queixa do fato de que muitas crianças "caem nas mão de professores" que não tem ideia do que a música realmente é.

> Por dois anos e meio eu trabalhei com essa coisa triste chamada música sem sequer aprender o nome de um único compositor, ou mesmo descobrir que estas pessoas existiam. (LEVIN, 1981, p. 4)

Uma pressa irrefletida para ensinar algo pode algumas vezes impedir o aprendizado: esta observação de Levin é um exemplo de que um professor pode acreditar-se ensinando quando, na realidade, este não é o caso. Porque ninguém neste exemplo parece estar aprendendo, ou, pelo menos, está aprendendo de forma negativa que a música é algo "triste". A situação pode ser bem diferente quando a música é compreendida como uma atividade rica e cheia de sentido e quando um conceito mais amplo de competência inclui as habilidades das tradições essencialmente orais, por exemplo, no jazz, pop, rock e nas diferentes variedades de música folclórica ou "étnica" ao redor do mundo.

Imitar os outros é fundamental para o aprendizado musical informal, mas é certamente essencial em todo o fazer musical, o que, antes de tudo, é uma atividade social. É possível dar mais lugar para a imitação em contextos mais formais? Um aluno ouve frequentemente a apresentação de outros alunos ou ouve às suas composições? Eles discutem o que os outros estão fazendo e o porquê? Eles vão a eventos musicais? O professor é um exemplo de comportamento musical sensível? Existe oportunidade para tocar em grupos, encorajando-se a reciprocidade social?

O aprendizado musical pode envolver várias atividades; cantar, tocar, mover, ouvir aos outros, imitar, falar sobre, ensaiar, apresentar-se, e improvisar. Uma forma convencional de se analisar estas atividades musicais é agrupá-las em categorias maiores: Composição (incluindo arranjos e improvisações); Apreciação (escuta sensível); e Perfomance. Cada uma destas tem diferentes implicações para a autonomia dos estudantes e abrem espaço para a tomada de decisão.

Quando compomos, ou improvisamos, é provável que julgamentos musicais mais abrangentes estejam sendo feitos: decisões na ordenação da música no tempo e no espaço musical, bem como a articulação da performance. Em outro extremo, ouvintes podem tomar poucas decisões, além de escolher participar ou não, ou ainda filtrar a música selecionando-a ou rejeitando-a. Claro que existem formas não-verbais de relatar e expressar ideias sobre música, incluindo a movimentação corporal e o desenho. Mas estas são interpretações através de outros meios, para além do próprio fazer musical. É claro que é como ouvintes que nosso repertório de modelos musicais é ampliado, quando nós podemos encontrar músicas que nós não somos ainda capazes de executar e não podemos compor. Executar um repertório já existente geralmente oferece grandes possibilidades de tomada de decisão. Mesmo o trabalho com a notação

permite aos cantores e intérpretes uma certa liberdade para decidir como a música deve ser tocada. Muito depende do tamanho do grupo: quanto maior o grupo, menor o espaço para decisões individuais. Recentemente, enquanto tocava trombone em uma orquestra, este autor foi repreendido pelo maestro por ter ideias!

É óbvio que os indivíduos têm diferentes disposições e várias inclinações. Novamente, o exemplo de Bernard Levin, que odiou ter sido forçado a ter aulas de violino quando pequeno. Mas na sua adolescência, ele reencontrou o real valor da música como um ávido ouvinte. Assim, por exemplo, podemos encontrar em uma família uma criança que toca e canta em todas as oportunidades que aparecem, enquanto a outra evita toda forma de performance musical, tendo desistido de tocar um instrumento, mas que gasta grande parte de seu tempo compondo música no seu computador e postando suas peças na internet. No entanto, outro irmão pode preferir relacionar-se com música através dos seus fones de ouvido ou no ambiente social de uma discoteca. Tal diversidade não é um problema quando, para as pessoas, é possível escolher, eleger uma atividade musical. Mas todo currículo musical, especialmente quando obrigatório, deve levar em consideração todas as três modalidades que possa oferecer aos estudantes as oportunidades de se relacionar com a música cada um à sua maneira.

Avaliando as transações educativas

Uma questão predominante na literatura é a avaliação dos alunos. Há aqui uma tendência de se igualar “mais” com “melhor”. Por exemplo, uma típica escala de cinco pontos pode ser oferecida para níveis de dificuldade na performance, indo do “muito fácil”, passando pelo “moderadamente fácil”, até o “difícil”. “Difícil” geralmente parece ser aquilo que tem mais coisas: mais notas, mais escalas, mais acidentes na armadura de clave, mais mudanças de compasso, mais variações de padrões rítmicos, mais velocidade e mais páginas. Termos como “técnicas limitadas” contrastando com “técnicas expandidas” e “várias exigências interpretativas” confirmam a impressão que o progresso musical é frequentemente visto como quantitativo mais do que qualitativo, não importando quão simples ou complexo, tecnicamente fácil ou difícil, curto ou longo um trecho possa ser.



Figura 1 - Espaços para tomada de decisões.

Qualquer modelo válido e confiável de avaliação precisa de levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que estão aprendendo. Nós podemos substituir a palavra “compreensão” por “resultados da aprendizagem”. A compreensão é o resíduo da atividade. É o que fica conosco quando a atividade acaba, o que é levado embora mas pode ser reativado quando a atividade é retomada. Compreensão musical é revelada em atividades, mas, de certa forma, está além delas numa segunda dimensão. Então nós podemos dizer que alguém é um bom músico, mesmo quando ele não está realmente fazendo música naquele momento. Sabemos que eles são susceptíveis de trazer sua compreensão musical para a próxima atividade musical, qualquer que ela seja.

Aqui é necessário apresentar minha própria “teoria” da compreensão e educação musical, um projeto que foi minha preocupação durante a escrita de vários livros. Em resumo: música é compreendida quando materiais sonoros são percebidos ou controlados, quando são combinados para criar nuances expressivas, gestos que são, por sua vez, ligados a relações de repetição e mudança, o que nós conhecemos por forma musical. Além destes elementos observáveis, pode surgir um forte sentido de valor pessoal e cultural, chamado diferentemente de “epifania”, “transcedental”, “espiritual”, “rasa[2]”, “edificante”, “fluxo” e, sim,

[2] Rasa, na estética Hindu, significa sabor, sentimento ou emoção: considerada como uma das qualidades fundamentais da música erudita, dança e poesia.

uma “experiência estética” (SWANWICK, 1999). Estas são respostas profundas que estão acima de uma linguagem musical particular, do contexto cultural, de uma atividade específica, de qualquer método de ensino, do conjunto de materiais didáticos, ou do repertório musical. Elas são altamente subjetivas e difíceis de observar. Mas muitos dos elementos observáveis da compreensão musical são de fato qualidades observáveis, no sentido de que é possível perceber quando estão ou não presentes ao avaliarmos a educação musical bem como o trabalho de um aluno.

O seguinte diagrama é uma tentativa de resumir e mostrar a relação entre as atividades musicais e as qualidades que abrangem a compreensão musical, um modelo extraído de uma publicação anterior (SWANWICK, 1994, p. 161).



Figura 2 - Matriz Modalidades x Produtos da Aprendizagem.

Ao avaliarmos qualquer transação em educação musical, digamos, uma aula de música na educação infantil, ensaios de coros ou bandas, ou uma aula de instrumento, o avaliador deve perguntar quantas dessas “estrelas” estão presentes. Por exemplo, a atividade é focada na estrela inferior esquerda – ainda na modalidade da performance – ou outras produtos da aprendizagem estão envolvidos? A composição ou a apreciação é evidente? Se não, podemos nos perguntar por que não? Quanto mais rica a atividade, mais estrelas serão visíveis,

então, maiores chances há de envolvimento significativo dos estudantes, cada um tendo suas diferentes maneiras de se relacionar com a música. De forma similar, ao avaliar a produção musical e às respostas dos alunos, podemos identificar a atividade ou as atividades, mas também, precisamos estar alertas para as camadas interativas dos produtos da aprendizagem, da compreensão musical.

E a compreensão pode ser mais profundamente afetada pela atividade na qual o indivíduo está engajado e este pode se sentir mais estimulado em uma modalidade do que em outra. Por exemplo, um talentoso improvisador que é requisitado a executar uma música complexa escrita por outra pessoa pode se sentir constrangido e sob pressão, incapaz de apresentar ideias musicais de uma maneira coerente. Da mesma forma, um intérprete erudito fluente com um repertório memorizado pode se sentir perdido se convidado a compor ou improvisar (tocar "de ouvido") e pode, sob estas condições, não ser capaz de revelar ou ampliar suas, de outra forma, indubitáveis habilidades musicais.

A educação musical como um assunto controverso

A Educação Musical tende a ser controversa em tempos críticos como durante a formulação de políticas educacionais. As razões para isso incluem a forte dimensão social da música e a lealdade que os diferentes tipos de música despertam através das faixas etárias, etnias e grupos sociais. De todas as disciplinas escolares, a música é a mais imersa na cultura, tendo como paralelo mais próximo o ensino religioso nos Estados. Nos dois últimos volumes da coleção publicada, há artigos que se dedicam às controvérsias do currículo em música. Estas tendem a emergir mais claramente durante a formulação das prescrições curriculares, ou na forma de um Currículo Nacional, ou, no caso dos Estados Unidos, os National Standards. Frequentemente, e em particular nos Estados Unidos, a legislação ou o currículo para as escolas tem sido recebido positivamente e encarado como uma forma de protege-la como uma disciplina escolar. Uma contribuição de Paul Lehman defende que documentos como os National Standards dos Estados Unidos oferecem oportunidades para legitimar e tornar público o valor da música.

No Reino Unido, na época da formulação do Currículo Nacional, as coisas foram bastante diferentes, como mostram os artigos escritos na época por Gammon e Shepherd / Vulliamy, e que se encontram na coleção, representando as

perspectivas tanto da educação musical quanto da sociologia. Esta controvérsia em torno do currículo produziu sua própria versão do debate "visão estética x visão prática sobre o lugar da discussão em torno da tradição ocidental clássica em relação às outras tradições musicais. Também expôs conceitos bem diferentes sobre o que significa conhecimento musical. Estes estavam articulados mais claramente nos chamados "objetivos a atingir". O comitê organizador, o Conselho do Currículo Nacional, tentou produzir uma teoria tradicional do conhecimento musical que eles resumiram assim (NATIONAL CURRICULUM COUNCIL, 1992, p. 92):

> Objetivo1 – Executando e Compondo
> O desenvolvimento da habilidade de executar e compor música
>
> Objetivo 2 – Conhecimento e compreensão
> O desenvolvimento do conhecimento e da compreensão da história e da teoria da música, incluindo a habilidade de ouvir e apreciar música.

Esta é uma teoria muito limitada a respeito do "conhecimento" musical. A compreensão, aqui, é separada da ação musical e é confinada aos fatos, ao conhecimento de história e "teoria". Composição e Execução parecem ter se tornado atividades que não envolvem reflexão, nas quais a compreensão não é adquirida nem demonstrada. Além disso, na redação da segunda meta, a balança pendeu fortemente para o conhecimento factual sobre música, em vez do conhecimento propriamente musical. Isto provavelmente teria o efeito de aumentar a quantidade de informação factual e desconectada dentro de uma disciplina já restrita a um pequeno espaço de tempo no currículo escolar.

Em resposta a tudo isso, foi sugerido pelo presente autor, em um fax crucial e fortuitamente cronometrado para o Secretário de Estado da Educação, que as Metas deveriam ser reescritas e que os elementos práticos do currículo deveriam ser reforçados especificando-se um peso maior em seu favor.

> Objetivo 1 – Executando e Compondo
> O desenvolvimento da habilidade de executar e compor música com compreensão.
>
> Objetivo 2 – Ouvindo e apreciando
> O desenvolvimento da habilidade de ouvir e apreciar música, incluindo o conhecimento de história da música.

Em um comunicado à imprensa, o Secretário do Estado comentou que o argumento era mais “em relação à embalagem do que à substância”, mas admitiu que “a aquisição de conhecimento e compreensão não devia estar separada das atividades práticas”. Por esta razão ele disse que “alterou o título do segundo objetivo, e acrescentou uma descrição mais detalhada de ambos objetivos” de acordo com as sugestões recebidas. Esta declaração dá alguma indicação do nível de compreensão que sustenta esta visão particular de conhecimento musical e é triste notar que, no currículo de arte, o “fazer” ficava separado do conhecimento e da compreensão, como se nada tivesse sido aprendido a partir do debate na área da educação musical.

Uma comparação entre essas formulações revela profundas diferenças nas teorias de conhecimento musical. História da Música ou da Arte são abordadas de maneira muito mais rica pelas portas e janelas abertas por determinadas peças e performances, pelos encontros com pinturas e esculturas específicas. De outra forma, não seria uma história da música ou da arte, mas a história de músicos e artistas, suas vidas e tempos históricos, a cronologia dos instrumentos musicais, técnicas de gravação ou uma coleção de formas musicais – rondós, fugas, blues – ou de gêneros artísticos – impressionista, cubista e assim por diante.

Educação Musical Formal e Informal

Muitos autores questionaram a relação entre a instrução formal particular, escolas ou faculdades e o fazer musical das comunidades. E o fazer musical nas comunidades é bastante significativo. Por exemplo, nos anos 1980, em sua pesquisa sobre o fazer musical em uma cidade relativamente nova da Inglaterra (Milton Keynes, com uma população em torno dos 100.000 habitantes), Ruth Finnegan encontrou música em 92 escolas, mas também em vários outros lugares. Havia oito bandas de música, 100 coros, 200 pequenas bandas – incluindo pop, rock, folclóricas, jazz – quatro orquestras clássicas e inúmeros grupos de câmera. O fazer musical estava presente em muitas das 70 igrejas. Estas atividades não estavam localizadas geograficamente em comunidades claramente definidas. Ao contrário, havia “caminhos” musicais, múltiplas estradas através de várias escolhas musicais feitas por cada pessoa (FINNEGAN, 1989, p. 162). Um caso extremo desses caminhos pode ser observado no artigo “A música está no nosso sangue: os músicos muçulmanos Gujarati no Reino Unido” de John

Baily, que descreve um processo de osmose numa tradição aparentemente imutável, onde jovens apenas "pegam a música no ar" (BAILY, 2006, p. 448). Isto também representa um desafio, tanto para estes músicos como para os sistemas escolares, em que música e educação musical podem ser atividades problemáticas para muitos islâmicos.

A música pode, de fato, reforçar os valores culturais locais, mas também pode ir além. Pode ser tanto um espelho e uma janela reforçando as identidades de grupos culturais, mas também abrindo novos caminhos, servindo ao futuro bem como conservando o passado.

À medida que eu traçava a evolução do pensamento e da prática através do processo de organização da Coleção Music Education (Major Themes in education), muitas coisas tornaram-se evidentes. Em primeiro lugar, os primeiros autores eram quase todos homens e seus textos consistiam, quase todos, em capítulos de livros. E eles vieram com um zelo quase missionário para estabelecer fortes credenciais para a educação no campo das artes, com justificativas filosóficas como as de Louis Arnaud Reid, Harry Broudy, Bennett Reimer e John Paynter. Em uma perspectiva psicológica, nós encontramos no trabalho de Carl Seashore e outros um compromisso com a definição e com o teste da "habilidade" musical, às vezes chamadas de "talentos" (Seashore e Kwalwasser), "inteligência" (Wing) ou "aptidão" (Gordon). Neste trabalho, parecia assumir-se que a habilidade musical, como a inteligência, era universal – uma afirmação problemática. Também, muito do que figurava como importante no fazer musical e na compreensão musical parecia ser deixado de fora da maior parte dos testes: consciência do caráter expressivo e de sua organização numa forma coerente. Estas não são meras propriedades subjetivas, mas podem ser identificadas e discutidas, e certamente devem fazer parte de todo processo efetivo de ensinoaprendizagem musical. A psicologia da música foi além das definições de testes de habilidade, o que pode ser observado nas contribuições de John Sloboda, David Hargreaves e muitos outros. Publicações mais recentes na coleção mostram um aumento significativo das contribuições das mulheres, nas pesquisas qualitativas e em estudos de caso de todos os tipos de música sendo realizados e compreendidos em um rico espectro de contextos culturais.

O ensino em escolas ou faculdades nunca poderá abarcar a crescente gama de instrumentos e estilos. Há também educadores musicais cujas atividades vão

além das definições usuais professores generalistas e especialistas. Eles podem até nem se reconhecerem como "professores", preferindo-se ver como músicos, desejando apenas compartilhar com os outros sua forma de fazer música. O futuro da educação musical depende do reconhecimento desta diversidade musical e de uma colaboração mais íntima entre as instituições formais e os mundos musicais além dos portões da escola.

Por muito tempo, ansiei por um mundo menos complicado, onde existisse talvez uma via principal através do campo da educação musical. Hoje, eu acredito que a "confusão criativa" tem seu valor, oferecendo muitas vias alternativas para a compreensão musical. Entretanto, um papel importante de escolas e faculdades pode ser o de dar o devido valor às múltiplas possibilidades musicais existentes em nossas várias comunidades. Isto incluirá a garantia de acesso para todos e a responsabilidade pela garantia de qualidade; certificando-se de que há oportunidades para todos e que o processo de ensinoaprendizagem seja avaliado e embasado em uma rica vivência musical. Espero que estejam também fundamentados nos princípios pedagógicos que eu apresentei no livro "Ensinando Música Musicalmente" (SWANWICK, 1999): o cuidado com a música como uma forma expressiva, um discurso simbólico; o respeito pelo discurso musical dos alunos; e o cuidado pela fluência na troca de ideias musicais. Pois, não obstante as perspectivas (teorias) muitas vezes contestadas, parecem existir alguns valores comuns (hesito em dizer "universais"). Entre eles, está o sentido de que a música é uma manifestação importante daquilo que é ser humano, e que a educação musical depende de uma via dupla de transmissão musical entre alunos e professores da maneira mais rica possível.

Resumo: O texto apresenta algumas considerações sobre a revisão da produção no campo da educação musical entre os anos de 1930 e 2012, reunida na coleção "Music Education (Major themes in Education)" (2012), recentemente publicada. Neste sentido, o título do artigo reflete as múltiplas perspectivas sobre a natureza, o valor e a prática do ensino de música, incluindo: a gama de definições para a educação musical, a importância de perspectivas teóricas, a relação entre ensino e aprendizagem, a avaliação das práticas em sala de aula, a natureza controversa da educação musical, e a aprendizagem formal e informal. Por fim, o texto ressalta o valor desta "confusão criativa", que acaba por oferecer uma rica diversidade de alternativas para a compreensão musical, garantindo oportunidades para todos ao mesmo tempo em que exige responsabilidade pela qualidade do processo de ensinoaprendizagem.

Palavras-chave: Educação Musical, Perspectivas Teóricas, Práticas de ensino em música.

Abstract: This text presents some considerations about the scientific production in Music Education between 1930 and 2012, which was organized in the recently published collection "Music Education (Major Themes in Education)" (Swanwick, 2012). The title, 'The Creative Muddle', reflects these multiple perspectives on the nature and value of music and the practice of music teaching. The article revisits some of the recurring issues, prompted by contributors to the collection. These include: the range of settings for music education; the importance of theoretical perspectives; the relationship between teaching and learning; evaluating classroom transactions; the controversial nature of music education; formal and informal learning. Finally, the text emphasizes the value of this "creative muddle", which provides many alternative pathways to musical understanding, ensuring opportunities for all while requiring accountability for the quality of the teaching-learning process.

Keywords: Music Education, Theoretical Perspectives, Music Teaching Practices.

Referências

Swanwick, K. (ed.) **Music Education**. Major Themes in Education. London and New York: Routledge, 2012.

Kodaly, Z. **The selected writings of Zoltan Kodaly.** London: Boosey and Hawkes, 1874.

Thomas, R.B. **Manhattanville Music Curriculum Project Synthesis; a structure for music education.** New York: Bardonia, N.Y., Media Materials, inc., 1970.

Bruner, J. S. **Toward a theory of instruction.** Harvard University Press, 1966.

Levin, B. **Conducted Tour**. London: Hodder and Stoughton, 1981.

Swanwick, K. **Teaching music musically.** London and New York: Routledge, 1999.

Swanwick, K. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education.** London and New York: Routledge, 1994.

National Curriculum Council, **Consultation report**. York, England, 1992.

Finnegan, R. **The hidden musicians:** music-making in an English town. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Baily, J. **Music Is In Our Blood:** Gujarati Muslim Musicians in the UK. Journal of Ethnic and Migration Studies, vol. 32, n. 2, 2006. p. 257-270.

Recebido em 15/04/2013
Aprovado em 25/05/2013

Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade

School Curriculums and music education: an analysisof the opportunities for music education in brazilian schools in contemporaneity

Sergio Figueiredo
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

A educação musical na escola brasileira tem ocupado um grande espaço de discussão a partir da aprovação da lei 11769/2008 que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2008). Os sistemas educacionais brasileiros deveriam, a partir desta nova lei, adaptar seus currículos de forma a atender a obrigatoriedade apontada no texto legal.

No entanto, a implementação desta obrigatoriedade da música na escola brasileira caminha a passos lentos e até hoje, no ano de 2013, ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei, oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar. Os desafios para a implementação da lei 11769/08 são vários e dependem, de uma forma geral, de ações pontuais, respeitando os diversos contextos educacionais brasileiros.

Os desafios que confrontamos na atualidade refletem, de alguma maneira, diferentes formas de pensar sobre o papel da música – e das artes em geral - na escola. Tais formas de pensar originam práticas escolares mais ou menos

consistentes, de acordo com as perspectivas adotadas para o ensino das artes nos contextos escolares. Consequentemente, a diversidade de entendimentos sobre as artes, sua função e sua presença na formação escolar gera também uma diversidade de ações que correspondem às expectativas previstas nos currículos escolares com relação às várias áreas de conhecimento.

Este texto busca analisar e discutir elementos relacionados à educação musical brasileira trazendo antecedentes históricos que evidenciam, de forma direta ou indireta, a situação das artes na escola brasileira na contemporaneidade. A partir destes elementos relacionados à história da educação musical brasileira pretendemos refletir sobre a situação atual, especialmente no que se refere aos desafios para a implementação da lei 11769/08 de forma plena, em todo o território nacional e que tal implementação garanta a qualidade da educação musical desejada para a escola de educação básica no Brasil.

A partir de uma revisão de literatura na área de educação musical, mais especificamente aquela que trata de legislação educacional, políticas públicas e currículo para a educação básica, o texto seleciona questões que sintetizam desafios contemporâneos para a educação musical na escola brasileira e a implementação da lei 11769/08. Longe de esgotar a discussão, e assumindo e respeitando a diversidade cultural brasileira, este texto pretende alargar as reflexões sobre o tema da música na escola a partir das análises apresentadas, vislumbrando possíveis indicadores para o encaminhamento de ações que possam concretizar uma educação musical democrática, acessível a todos os brasileiros que passam pela escola.

Educação musical no Brasil

O ensino de música na escola brasileira pode ser observado a partir de distintos momentos históricos que evidenciam a presença desta prática na formação escolar. Evidentemente cada momento histórico apresenta singularidades que se manifestam nas várias atividades humanas. As ações curriculares, portanto, também apresentam singularidades que estão diretamente relacionadas com concepções de mundo e de ser humano, concepções estas que enfatizam, negligenciam ou ignoram áreas do conhecimento na organização curricular em favor de uma forma específica de conceber e praticar o currículo escolar.

As artes em geral no currículo escolar raramente ocuparam posições de relevância, quando comparadas a outras áreas do conhecimento escolar, consideradas fundamentais e essenciais para a formação escolar. Esta falta de relevância pode ser observada a partir da descontinuidade de ações, ausência das artes no currículo em diversos contextos, ausência de profissionais especializados nas diferentes linguagens artísticas atuando na escola, carga horária reduzida, inadequação de espaços físicos, funções pretendidas para estas áreas no currículo, entre outros elementos.

Cabe ainda destacar que a música nem sempre esteve vinculada à área de artes nos currículos, havendo momentos específicos onde estas experiências se constituíam como atividades distintas no currículo escolar. Ao se traçar uma linha do tempo nota-se que, desde o século XIX até os dias de hoje, a música esteve presente nos currículos escolares, com diversas abordagens. Portanto, discutir a música na escola na contemporaneidade significa também refletir sobre as perspectivas adotadas ao longo do tempo que, de alguma forma, indicam diferentes concepções, sendo que algumas delas podem ainda estar subjacentes às concepções e ações atuais com relação à música na escola.

No século XIX a música esteve presente na escola de forma obrigatória, como evidencia o Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854). Antes mesmo desta data, é possível identificar diversas experiências de educação musical relacionadas à atuação dos Jesuítas no Brasil com suas propostas educacionais. A obrigatoriedade da música na escola naquele período da educação brasileira – primeira metade do século XIX - comprova a existência de elementos musicais como parte da formação educacional geral dos estudantes. O conteúdo expresso no próprio decreto mencionado enfatiza a leitura musical e o uso da voz. Não é objetivo deste texto a discussão sobre a pertinência destes conteúdos musicais na formação escolar, mas fica evidente a presença de elementos musicais aplicados a todos os indivíduos na escola.

É importante destacar que a escola no século XIX era acessível para uma parcela muito limitada da população brasileira. Ao identificarmos a presença da música na formação escolar daquele tempo significa, também, identificarmos o caráter elitista da educação musical que só estava disponível para uns poucos privilegiados que frequentavam a escola. Neste sentido, a história nos ensina que este caráter elitista vem sendo superado a partir da responsabilidade do Estado brasileiro com relação à gratuidade da educação, viabilizando escola

para todos os cidadãos, reduzindo imensamente o caráter exclusivo da educação no passado. Evidentemente o conceito de exclusão vai além do acesso à escola, mas inclui, também, diversos fatores sociais, econômicos e culturais imbricados nas políticas educacionais de cada tempo. Nesta direção, pensar em educação musical na escola para todos amplifica esta vertente inclusiva na experiência escolar, onde todos os que passam pela escola poderiam ter acesso também aos bens artísticos e culturais produzidos pela humanidade. Em síntese, a música na escola também reforça o caráter inclusivo da educação porque viabiliza o contato e a experiência como o mundo sonoro organizado em diversos tempos e em diferentes culturas ao longo da história, incluindo a produção contemporânea. A música contribuiria, portanto, para ampliar a visão de mundo, já que a experiência musical está presente em todas as culturas humanas, o que por si só já representa um elemento extremamente relevante para os seres humanos.

Alem deste decreto, no final do século XIX outro decreto (BRASIL, 1890) trata da formação específica para os professores que deveriam ensinar música na escola. É importante verificar este aspecto relacionado ao ensino de música que, até os dias de hoje, ainda representa um grande desafio educacional. Realizar experiências musicais como cantar em um coral, tocar um instrumento, participar de uma banda, de uma orquestra, de um grupo de rock, por exemplo, não significa automaticamente estar preparado para ser professor de música. Para o senso comum, a habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, já significaria a condição para ensinar este instrumento, desconsiderando as questões pedagógicas envolvidas nos processos de aprendizagem e ensino. Desta forma, o referido decreto salienta um ponto fundamental que precisava ser tratado naquele momento histórico, ou seja, a formação específica para o professor de música. Tal preocupação com a formação de profissionais para o ensino de música é também assunto atual, representando um dos principais desafios para a educação musical brasileira.

Na primeira metade do século XX podemos destacar o Canto Orfeônico, idealizado e organizado por Heitor Villa-Lobos, como atividade musical escolar dirigida para todos. A ideia do canto coletivo já vinha sendo concretizada no contexto europeu e sua aplicação no Brasil correspondia a uma série de anseios educacionais e sociais preconizados pelo então governo de Getúlio Vargas (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, FUKS, 2007; OLIVEIRA, 2007). O gigantismo

praticado através das grandes aglomerações corais realizava parte do ideal socialista da época, cantando e celebrando a Pátria brasileira. Evidentemente o projeto de educação de um país está diretamente relacionado com os ideais políticos de um momento histórico, refletindo ideologias vigentes ou desejadas. Villa-Lobos, através do Canto Orfeônico, contribuiu para o desenvolvimento de uma educação musical apoiada nos ideais políticos de seu tempo, sendo gradualmente enfraquecida esta ação na medida em que novos modelos políticos e sociais foram ocupando espaço no contexto brasileiro.

> Em 1932 tornou-se obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro. Para tanto, foi necessária a criação de um centro de formação de professores que os capacitasse a ministrar a nova disciplina. criou-se então a Sema, (Superintendência da Educação Musical e Artística), como parte da Secretaria de Educação e cultura do Distrito federal. Sob o comando de Villa-lobos, essa agência tinha em três pontos centrais as diretrizes pedagógicas da prática orfeônica: a disciplina, o civismo e a educação artística. (NORONHA, 2011, p. 89).

Para Villa-Lobos o primeiro objetivo do canto orfeônico era o civismo, ou seja, através do canto seriam evidenciadas as relações com a Pátria, a valorização daquilo que era considerado nacional; a este objetivo estão ligadas as obras musicais dirigidas para temas cívicos e também aquelas do folclore brasileiro, que também foram objeto de pesquisa por parte de Villa-Lobos. O segundo objetivo do Canto Orfeônico era o desenvolvimento da disciplina, considerando que a experiência musical em grupo desenvolve diversas atitudes externas e internas ao indivíduo que participa de tal experiência. O terceiro objetivo estava ligado à educação artística, ou seja, através do canto em grupo seria possível desenvolver um potencial artístico, necessário para todos os seres humanos. Para o cumprimento destes objetivos foram recrutados e preparados professores para atuarem nas escolas, evidenciando, novamente, a necessidade de profissionais preparados para o ensino de música na escola.

O Canto Orfeônico significou uma longa experiência para a educação musical brasileira – entre as décadas de 1930 até o final da década de 1950 - e até hoje são mencionados diversos aspectos daquela prática, alguns elogiosos e outros bastante críticos com relação ao modelo criado e desenvolvido por Villa-Lobos. Desta experiência podemos destacar a abrangência nacional do projeto, envolvendo escolas e estudantes de todo o Brasil. A marca do Canto Orfeônico é distinta para muitos educadores que gostariam de reaplicar o modelo de Villa-Lobos aos dias de hoje. Não há dúvidas quanto à pertinência de

um projeto que possui conteúdos específicos de música, que prepara professores para atuar dentro de uma metodologia comum e que produz materiais didáticos específicos para serem utilizados no desenvolvimento do trabalho. No entanto, é necessário que se compreenda o contexto histórico e educacional daquela época, o que, de certa forma, inviabiliza a simples transposição de um modelo passado para os dias atuais. Aqui se reforça a questão essencial que decorre da aprovação da lei 11769/08: que tipo de educação musical se espera para a escola brasileira nos dias atuais? Certamente é possível concordar com a importância do canto coletivo para o desenvolvimento de diversas ações relacionadas à educação musical, mas não como único modelo ou como o mais adequado para a educação musical no Brasil de hoje, considerando a diversidade de contextos educativos em que se desenvolvem projetos de educação musical. Portanto, as respostas ao questionamento sobre a educação musical brasileira pós lei 11769/08 deverão ser construídas a partir dos contextos específicos onde o ensino de música será ministrado.

Educação artística e polivalência

A partir da lei 5692 de 1971 foi estabelecida a educação artística como área a ser incluída no currículo escolar (BRASIL, 1971, art. 7). A partir desta legislação, outros documentos foram produzidos, definindo as áreas contempladas pela educação artística: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música (BRASIL, 1979, 1982). A formação do professor de educação artística foi estabelecida inicialmente como uma licenciatura curta, com duração de dois anos, onde se apresentava elementos das 4 áreas artísticas previstas. Com esta formação aligeirada a ideia era formar rapidamente professores para atuarem nas escolas, de acordo com a nova legislação. A licenciatura curta habilitava os professores para atuação no chamado 1º grau, correspondente aproximadamente ao Ensino fundamental de hoje. A partir desta licenciatura curta, as instituições de ensino superior criaram as licenciaturas plenas dirigindo a formação para uma das 4 áreas específicas da educação artística. Assim, os dois primeiros eram voltados para uma formação geral em todas as artes, e outros dois anos eram dedicados a uma especialização em uma das linguagens. Os diplomas da licenciatura plena indicam claramente que o curso é de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em uma

das 4 áreas artísticas. A licenciatura plena também autorizava o professor a ministrar aulas no 2º grau, equivalente ao atual ensino médio.

A situação descrita para a formação do professor de educação artística gerou, num primeiro momento a noção de que um professor poderia lidar com todas as áreas artísticas, já que recebia formação em todas elas. Mas é preciso considerar o tipo de formação que seria possível num período de 2 anos, onde os estudantes deveriam ser preparados com relação à experiência com cada linguagem artística, além das questões pedagógicas referentes ao ensino das artes na escola. Não é difícil imaginar a ineficiência desta proposta, considerando o tempo e abrangência da formação para a educação artística. Assim se estabeleceu a prática da polivalência para as artes, onde um único profissional passou a ser responsável pelo ensino de todas as áreas artísticas na escola.

A licenciatura plena em educação artística indica a possibilidade do professor se especializar em uma das linguagens artísticas, trazendo mais consistência e relevância para o desenvolvimento de atividades para os quais estaria melhor preparado. No entanto, mesmo com a licenciatura plena, os profissionais da educação artística mantiveram a prática da polivalência para as artes, por razões diversas. A pressão dos administradores escolares na manutenção do modelo onde um professor seria responsável por todas as áreas tem um fundo econômico evidente: um professor custa menos do que 4 professores. Outra razão também poderia estar relacionada com o hábito de se fazer um pouco de cada linguagem artística na disciplina de educação artística, de forma superficial, sem maiores compromissos com o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada linguagem artística. É necessário também destacar a precariedade da formação oferecida nos cursos de licenciatura em educação artística que tinham que lidar com um enorme desafio para formar profissionais capacitados para o exercício profissional.

As críticas a este modelo da polivalência para as artes estão amplamente divulgadas na literatura específica. Barbosa (2001, p. 48) considera que a polivalência é "uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade" que foi desenvolvida em escolas norte-americanas, mas introduzida no Brasil de forma distorcida. Fonterrada (2005) enfatiza a falta de preparação dos professores de educação artística com relação às expectativas educacionais da época. Duprat (2007) lastima que a educação artística produziu "efeitos

devastadores” que perduram até os dias atuais. Outros autores também desenvolvem análises críticas com relação à educação artística e à polivalência, evidenciando a insuficiência deste modelo para o ensino das artes (Figueiredo, 2004a, 2004b, 2007, 2009a; Fonterrada, 2005; Hentschke e Oliveira, 1999; Penna, 2002, Tourinho, 1993).

Este assunto referente à polivalência não está presente apenas num recorte histórico que identifica o momento da implantação da educação artística em 1971 como o início de um modelo cuja eficiência é altamente discutível pelas razões expostas anteriormente. A polivalência continua presente em diversos sistemas educacionais, mesmo depois de tantas críticas a este modelo, e mesmo depois da extinção da educação artística pelo menos como nomenclatura nos textos legais, como discutiremos a seguir.

LDB 9394/96 e o ensino de arte

A Lei 9394/96 - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - trouxe diversas mudanças para a educação brasileira, incluindo novos indicadores para as áreas de artes no currículo escolar. O novo texto legal extinguiu a expressão educação artística, o que poderia ser entendido como uma mudança relativa à presença das artes no currículo escolar.

O artigo 26 da LDB de 1996, em seu parágrafo 2º, estabelece que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Este texto, da forma como está apresentado merece considerações. O artigo 26, de onde se extrai a citação acima, pertence ao conjunto de indicações originalmente dirigidas para os currículos do ensino fundamental e do ensino médio, sugerindo que o ensino de arte, portanto, seria obrigatório nestes dois períodos da educação básica – ensino fundamental e ensino médio. No entanto, o parágrafo 2º do artigo 26 trata dos “diversos níveis da educação básica”, o que significa a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Esta falta de clareza no texto com relação ao período de obrigatoriedade do ensino da arte no currículo escolar foi resolvida com nova redação aprovada pela lei 12796 de 2013, onde o artigo 26 estabelece:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

O novo texto aprovado em 2013 esclarece, definitivamente, que o ensino da arte deve estar presente em todos os níveis da educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Cada um destes níveis possui características específicas, pois tratam de diferentes faixas etárias, da participação de diferentes profissionais da educação, incluindo professores pedagogos e professores especialistas, com organização curricular específica adequada para cada um destes níveis.

A partir deste esclarecimento no texto legal, o ensino da arte também poderia ser incluído a partir de diferentes perspectivas, com distintos profissionais. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, predominantemente atuam professores habilitados em cursos de pedagogia, cuja função é lidar com todas as áreas do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, este pedagogo também poderia incluir a música, considerando a obrigatoriedade da arte no currículo, mas evidentemente é preciso formação adequada para assumir também esta tarefa na prática pedagógica dos anos iniciais da escola. Este assunto vem sendo debatido na literatura da área de educação musical que, em geral, detecta fragilidades nos cursos de pedagogia com relação à formação em artes, de um modo geral, e em música, de maneira particular (BELLOCHIO, 2001, 2003; SOUZA, 2002; DINIZ; DEL BEN, 2006; BEAUMONT; BAESSE; PATUSSI, 2006, FIGUEIREDO, 2002, 2003, 2005, 2008, 2009b; WERLE; BELLOCHIO, 2009). Ao mesmo tempo a literatura indica resultados positivos de cursos de música oferecidos para pedagogos ou para estudantes de pedagogia, o que demonstra a possibilidade de preparação musical para os profissionais que atuarão nos anos iniciais da escola (FIGUEIREDO; BELLOCHIO, SOUZA, 2008; FIGUEIREDO; DIAS; MACHADO; SILVA, 2006; QUEIROZ; MARINHO, 2007; FIGUEIREDO, 2007).

Professores que atuam nos anos iniciais da escola, habilitados nos cursos de pedagogia, poderiam se tornar aliados no desenvolvimento de atividades musicais na escola, a partir de formação adequada durante o curso universitário e também em ações de formação continuada. A ideia do pedagogo

compreendendo e atuando em atividades musicais na escola não significa a substituição de um profissional especializado em música. Resultados de pesquisas reforçam que o trabalho colaborativo entre especialistas e pedagogos pode ser positivo, onde cada um desempenha uma função específica (GODOY; FIGUEIREDO, 2005; FIGUEIREDO; SILVA, 2005; FIGUEIREDO, 2006; WERLE; BELLOCHIO, 2009).

A presença de professores especialistas em diversas áreas do conhecimento escolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é uma prática corrente nos sistemas educacionais brasileiros. O ensino da arte também conta com especialistas para estes períodos escolares e aqui se apresenta um ponto que o texto legal ainda não esclareceu de forma suficiente, permitindo diversas interpretações. No passado os cursos de educação artística ofereciam habilitações específicas, mantendo algum tipo de formação nas várias áreas de artes previstas para aquele momento histórico. A partir de 1996 não se emprega mais a expressão educação artística, indicando algum tipo de mudança. No entanto, para muitos sistemas educacionais a partir de 1996 apenas o nome da disciplina educação artística foi modificado para arte, mantendo exatamente o modelo da polivalência praticado a partir de 1971. É importante destacar que no período da educação artística – de 1971 a 1996 – as áreas artísticas definidas eram artes cênicas, artes plásticas, desenho e música, e a partir de 1996, com a nova lei e os documentos complementares elaborados a partir do novo texto legal, as áreas artísticas passam a ser: artes visuais, dança, música e teatro (ver BRASIL, 1997, 1998). Portanto, o modelo anterior não poderia ser aplicado integralmente, em princípio, porque as áreas não são as mesmas em sua totalidade. O professor habilitado em educação artística, não teve formação em dança, por exemplo. Este seria mais um elemento a ser considerado, observando que a nova lei de 1996 não tratava apenas de uma mudança de nomenclatura.

Outro elemento que reforça a mudança desejada em termos de ensino da arte na escola está na publicação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, que são apresentadas separadamente, indicando diretrizes específicas para as artes visuais (BRASIL, 2009) para a dança (BRASIL, 2004b), para a música (BRASIL, 2004a) e para o teatro (BRASIL, 2004c). Não existe mais a possibilidade de se formar um professor polivalente nas artes de acordo com a legislação brasileira em vigor, o que significa que o ensino da arte na escola estará a cargo de profissionais habilitados para áreas específicas,

o que indica a necessidade de revisão de currículos ou da redistribuição das diferentes linguagens artísticas ao longo da educação básica.

Dois outros pontos merecem destaque nesta análise da LDB de 1996 no que refere ao ensino da arte no currículo da educação básica. O primeiro ponto se refere à liberdade e autonomia outorgada aos sistemas educacionais para a elaboração de seus projetos políticos e pedagógicos. Assumindo esta liberdade de organização, diversos sistemas educacionais ainda mantem a prática da polivalência para as artes, o que em termos legais não estaria incorreto, considerando a autonomia dos sistemas. É como se a polivalência fosse uma escolha, entre outras, a ser aplicada no contexto educacional. Enquanto há professores com diplomas de educação artística atuando nas escolas, a ideia da polivalência parece ganhar força, já que tais professores, em grande parte, foram formados no modelo polivalente e atuam desta maneira nas escolas. No entanto, os novos egressos das licenciaturas específicas em cada linguagem artística estão se deparando com diversos desafios, ao serem obrigados a atuar com todas as áreas de artes ou sendo impedidos de assumir vagas nos sistemas de ensino porque não possuem um diploma de educação artística.

Os cursos de licenciatura na atualidade formam professores específicos nas diferentes linguagens artísticas e os sistemas educacionais precisam se adaptar a esta situação. Os cursos universitários foram reformulados a partir das análises dos resultados da polivalência e das reivindicações realizadas durante décadas, desde a implementação da educação artística em 1971. A grande crítica à polivalência está relacionada à superficialidade com que são tratados os assuntos das diversas linguagens artísticas, portanto, para combater a superficialidade é preciso aprofundar cada área específica. Estas mudanças nos currículos universitários, assim como nos diplomas emitidos pelas instituições de ensino superior, ainda não atingem de forma clara as administrações educacionais que ainda solicitam professores polivalentes em seus quadros docentes, ou que nas provas de concurso público mantêm a noção da polivalência, exigindo conhecimentos de todas as áreas artísticas, quando os candidatos egressos dos novos cursos de licenciatura específica não estão aptos a responderem tais questões. Assim, é fundamental a articulação entre as instituições de ensino universitário e as instituições de educação básica, através das secretarias de educação, para que a reorganização curricular, a definição de projetos pedagógicos, a contratação

de professores, entre tantos outros fatores, possam estar alinhados suficientemente para promover cada vez mais qualidade no ensino da arte na escola, respeitando a habilitação dos professores.

O artigo 62 da LDB de 1996 tambem deve ser lembrado para trazer à tona a questão da formação exigida para os profissionais da educação. A licenciatura plena é o curso exigido para atuação na educação básica, não havendo qualquer indicação da necessidade de ligação direta entre a área de formação e a área de atuação na escola. Num exercício elementar de lógica, o licenciado em matemática deveria atuar na área de matemática na escola, assim como o licenciado em história deveria atuar na área de história. Seguindo esta mesma lógica, para ser professor de música na escola deveria ser necessária a licenciatura em música. Na prática nem sempre isto acontece, já que diversos sistemas educacionais brasileiros ainda sustentam a prática da polivalência, considerando que o professor licenciado em educação artística deve também lidar com música, independentemente de sua formação. No entanto, diversos professores atuam fora de sua área de formação por diversas razões, como a falta de profissionais disponíveis na escola, interesse do professor em outra área de conhecimento, formação paralela à universidade, para dar alguns exemplos. A área de artes muitas vezes é assumida por profissionais sem formação específica que atuam nestas áreas por interesse próprio, possuindo ou não formação específica para tal. Um exemplo pontual sobre esta situação pode ser encontrado em Chiarelli (2012) exemplificando a situação do ensino de música no contexto da escola de tempo integral em Santa Catarina. Esta situação, frequente na área de artes, não é tão comum com a área de matemática, por exemplo, e aqui se reforçaria a ideia de hierarquia curricular, onde algumas áreas são consideradas mais relevantes do que outras. Nesta hierarquia, as artes ocupam lugar de pouco destaque, funcionando mais como passatempo ou ornamentação para as atividades comemorativas do calendário escolar. Neste sentido, quem tem habilidades e interesse em trabalhos relacionados com arte pode assumir a disciplina de arte na escola, independentemente de formação específica. A questão da licenciatura como formação obrigatória para atuação básica significa uma valorização do profissional da educação, que é preparado e se dedica ao magistério nos diversos níveis escolares. Um passo adiante seria uma maior definição da compatibilidade entre a formação universitária e a atuação do profissional na escola.

O texto da lei 9394/96 vem sendo modificado, adaptado, de acordo com as necessidades de atualização das definições legais. Modificações no texto legal são possíveis e necessárias. A lei 11769 aprovada em 2008 é um exemplo de modificação do texto da LDB de 1996 para tratar de assuntos referentes à música no currículo. Esta lei é o assunto apresentado a seguir.

Lei 11769/2008 e a obrigatoriedade da música na escola

Em 2006 foi deflagrado um movimento nacional cujo objetivo era a discussão da música na escola. Todos os detalhes deste movimento vêm sendo amplamente discutidos e relatados na literatura, como por exemplo em Figueiredo (2009, 2010) e por Pereira (2010). Digno de nota é a participação da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM – neste processo.

A primeira definição neste processo que culminou com a aprovação da lei 11769/2008 foi em favor de uma pauta única: a necessidade de aprimoramento do texto legal, estabelecendo claramente a música como parte do currículo escolar. O texto da LDB de 1996, como já discutido anteriormente, garante a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica sem definir que artes seriam incluídas, quantas horas, que profissionais atuariam no ensino destas artes, e assim por diante. Todas estas questões de certa forma poderiam ser respondidas pelos próprios sistemas educacionais ao assumirem a liberdade e a autonomia permitida pela legislação em vigor (BRASIL, 1996, art. 8 e 15). No entanto, o hábito de se compreender o ensino da arte no modelo polivalente, a resistência a mudanças, o baixo status das artes no currículo hierarquizado, a ausência de profissionais da área de música nas escolas, são fatores que de certa forma impedem ou dificultam o exercício da autonomia e da liberdade dos sistemas educacionais.

O movimento pela música na escola entendeu que havia a necessidade de mudança no texto legal e diversos profissionais da música e da educação trabalharam junto ao Congresso Nacional para a mudança no texto legal de forma a incluir a música como parte obrigatória na formação escolar. Assim a lei 11769 foi aprovada em 2008:

> Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26. ....
§ 6 A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Desta forma a música passou a integrar o texto legal com esta inclusão de um parágrafo no artigo 26, esclarecendo, de certa forma, que o ensino de arte inclui obrigatoriamente a música como conteúdo curricular. Algumas considerações se fazem necessárias a partir do novo texto aprovado:

1- O artigo 26 da LDB de 1996 ganhou maior detalhamento. O texto anterior indicava o ensino de arte como componente obrigatório e agora identifica a música como um destes componentes. As demais áreas de artes estão se movimentando, também, para que sejam incluídas novas linhas no texto legal, garantindo a especificidade de cada linguagem artística.

2- A música é conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, ou seja, o movimento em favor da música na escola reconhece a existência de outras artes que também deveriam fazer parte da formação escolar. Em nenhum momento se tentou estabelecer algum tipo de hierarquia entre as artes, onde a música teria alguma primazia em relação às outras áreas. A área de música defendeu e conquistou um espaço no texto legal e espera-se, com esta lei, a presença mais significativa da música no currículo de todas as escolas brasileiras, garantindo o acesso democrático à experiência musical como parte essencial na formação escolar.

3- O parágrafo 2º da lei foi vetado, e tratava da indicação de profissionais específicos para o ensino de música na escola. A justificativa para o veto se baseou em duas argumentações, sendo uma delas plausível, e outra bastante controversa. O que é plausível no veto é o fato de que para nenhuma área do conhecimento existe a indicação da obrigatoriedade de formação específica. O artigo 62 da LDB, como já discutido anteriormente, destaca a obrigatoriedade da licenciatura plena para atuar na educação básica. Entendeu-se, como justificativa do veto, que não haveria razão para esta indicação específica para uma área, sendo que nenhuma outra área teria a mesma prerrogativa. Se a música é obrigatória, podemos entender que quem vai ensinar música é o licenciado

em música. Por diversas razões, esta lógica não se configura em grande parte dos sistemas educacionais brasileiros, com o deslocamento de professores para atuação em áreas diferentes de sua formação. A questão mais polêmica do veto se refere a uma justificativa para a não exigência de profissionais com formação específica, considerando que músicos consagrados estariam impossibilitados de atuar na escola, mesmo tendo competência musical inquestionável. Esta justificativa presente no veto contradiz o artigo 62 da própria LDB de 1996, que exige a formação na licenciatura para atuação na educação básica, independentemente das habilidades individuais dos indivíduos ou quanto os mesmos são ou não famosos ou consagrados em uma determinada área. Portanto, esta justificativa do veto está em discordância com a própria legislação em vigor. De qualquer forma, a justificativa anterior que iguala todas as áreas do conhecimento escolar, sem definir que licenciatura seria necessária para atuação na escola, parece pertinente, considerando que os sistemas educacionais definirão as regras para contratação de profissionais. O que se espera é que um licenciado em matemática atue na área de matemática, que o licenciado em música atue na área de música. Este é um dos grandes desafios a serem superados pelas razões já discutidas anteriormente.

4- Os 3 anos letivos para adaptação à lei pelos sistemas educacionais já se esgotaram e algumas mudanças podem ser verificadas no cenário nacional. Por exemplo, já é possível consultar editais de concurso público que solicitam profissionais específicos da área de música para atuação na escola. No entanto, ainda é preciso muita ação para que se possa afirmar que a música está efetivamente garantida na escola brasileira como parte da formação escolar oferecida para todos os alunos a partir da nova legislação. Diversos editais ainda solicitam professores de educação artística, numa perspectiva polivalente, e isto precisa ser repensado, garantindo a presença de profissionais das áreas específicas para atuação na escola. Digno de nota é que o cumprimento da lei não é fiscalizado necessariamente. Ainda existem sistemas educacionais que sequer conhecem o teor da nova lei e ainda não estabeleceram qualquer ação para sua implementação. Outros sistemas consideram que não há o que mudar, já que a disciplina de arte tem alguns conteúdos de música e assim a lei está sendo cumprida.

Os desafios para a implementação da lei 11769/08 são vários e os obstáculos deverão ser vencidos gradualmente. Diversos autores vêm discutindo os limites e as possibilidades de implementação da nova lei (ver, por exemplo,

PENNA, 2008; SOBREIRA, 2008), apresentando vários pontos de vista que indicam a complexidade da situação escolar para que efetivamente a música esteja presente no currículo.

A mudança de mentalidade é um fator fundamental para que se avance em termos da música na escola, principalmente levando-se em consideração a qualidade deste ensino de música que se espera na educação básica para todos os estudantes. Esta mudança de mentalidade depende de argumentações e de orientações claras sobre como fazer esta inclusão da música, como respeitar o ensino da arte como um todo na escola, como elaborar editais que garantam a especificidade de cada linguagem artística, e assim por diante. O Conselho Nacional de Educação está atuando diretamente nestas questões referentes à implementação da lei 11769/08, realizando audiências públicas nas diferentes regiões brasileiras com o objetivo de ouvir administradores, professores, profissionais da educação em geral, estudantes de licenciatura sobre os desafios e as ações necessárias para que a música passe a fazer parte do currículo. No Rio de Janeiro, em dezembro de 2012, ocorreu uma primeira reunião envolvendo representantes do CNE, professores, administradores educacionais, políticos, que discutiram limites e possibilidades da lei, estabelecendo algumas metas para a regulamentação deste processo de implementação da lei. Em 2013 serão realizadas reuniões em todas as regiões brasileiras com o objetivo de buscar subsídios para as orientações que regulamentarão a implementação da lei 11769/08.

Desafios atuais

A partir das considerações apresentadas ao longo deste texto é possível verificar que, apesar dos avanços proporcionados pela lei 11769/08 incluindo a música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, é preciso assumir desafios que se apresentam nos dias de hoje. Ou seja, para que a música esteja efetivamente presente no currículo escolar, acessível para todos os estudantes de forma consistente e significativa, diversas ações precisam ser realizadas nos diversos sistemas educacionais brasileiros.

O primeiro grande desafio retoma a questão da polivalência para as artes, assunto que tem permeado as discussões sobre o ensino das artes na escola há várias décadas, e que ainda precisa ser enfrentado de forma objetiva. A lei

11769/08 trouxe à tona discussões importantes para o ensino das artes na escola ao estabelecer a música como conteúdo obrigatório. Ao estabelecer tal obrigatoriedade, a lei não detalha de que maneira esta área será incluída, que tipo de professor seria responsável pela música na escola, qual seria a carga horária destinada ao ensino de música e como estas atividades seriam distribuídas ao longo da educação básica, dividindo espaços com outras linguagens artísticas. De certa forma, como já discutimos anteriormente, a liberdade e autonomia dos sistemas educacionais poderia responder a todas estas questões, mas o hábito, a tradição e os vínculos com a prática polivalente oferecem um grande obstáculo para que se assuma com autonomia e liberdade as decisões sobre a inserção da música no currículo escolar. Portanto, este desafio está ligado às concepções sobre o ensino da arte na escola e às consequentes ações decorrentes de tais concepções.

As vagas para a área de arte na escola também oferecem desafios a serem enfrentados. Tradicionalmente um único professor tem sido recrutado para atuar com todas as linguagens artísticas. Diversos editais de concursos públicos ainda solicitam formação em educação artística, impedindo os egressos dos cursos de licenciatura específicos em cada linguagem artística de participarem dos processos de seleção para as vagas destinadas à área de arte. O entendimento que se mantem fortemente arraigado em diversos contextos é que arte é um conjunto de áreas que deve ser administrado por um único profissional, reforçando um modelo amplamente discutido e considerado insuficiente para produzir experiências significativas com as artes na escola.

A presença de profissionais especializados na área de música nas escolas é fator determinante da qualidade que se espera com esta formação. Ao definir diretrizes curriculares nacionais para cada uma das áreas da arte, a própria legislação indica claramente a possibilidade de se aceitar nos concursos públicos todos os candidatos com formação nas diferentes modalidades artísticas, o que significaria a possibilidade de administrar a formação em cada área com profissionais capacitados em uma especialidade artística para a realização deste trabalho na escola. Se o que se espera é que seja oferecida educação musical de qualidade na escola é fundamental que sejam contratados profissionais capacitados para tal exercício profissional. A licenciatura é condição essencial para o cumprimento da legislação vigente e se esperamos uma educação musical com qualidade na escola é preciso investir em um

maior número de vagas para licenciados em música atuarem nos diferentes sistemas educacionais brasileiros.

A disponibilidade de profissionais licenciados para atuação na escola é ainda um grande desafio. Se por um lado desejamos mais vagas para os licenciados em música, parece que ainda não dispomos de professores de música interessados e comprometidos com a educação básica. Em pesquisa realizada com quase 2000 estudantes de cursos de licenciatura em música em todo o país (FIGUEIREDO; SOARES, 2010, 2012), os resultados apontam para dificuldades reais no preenchimento de vagas, caso elas estejam disponíveis em diversos contextos. Menos de 30% dos participantes da pesquisa deseja atuar na educação básica, o que evidencia novos desafios a serem enfrentados ao se vislumbrar um futuro próximo para a educação musical na escola. Enquanto advogamos em favor da música na escola e do maior número de vagas específicas para professores de música nos deparamos com limites como a falta de interesse e compromisso com o ensino de música na educação básica. Este resultado demonstra a necessidade de convencimento não apenas dos administradores educacionais para que tomem medidas que garantam a presença de professores de música na escola, mas também é preciso convencer os próprios estudantes de licenciatura em música sobre a importância e a relevância do trabalho musical na educação básica. Tal situação coloca em evidencia o desinteresse pela educação básica com seus inúmeros desafios, o que tem afastado muitos egressos das licenciaturas de várias áreas da atuação na escola regular. No caso da música, muitos egressos das licenciaturas continuam preferindo a atuação em outros ambientes educacionais, como as escolas de música e conservatórios, projetos sociais ou o ensino privado, contribuindo, de alguma forma, para a educação musical em diversos contextos, mas não para todos os indivíduos. Neste sentido, defendemos ainda mais a presença da música no currículo escolar como forma de acesso democrático a todos os estudantes.

Em síntese, precisamos de mais vagas, mais professores, mais comprometimento com a educação básica em termos de música. Para que estas demandas sejam contempladas na escola contemporânea é preciso construir uma nova mentalidade sobre a relevância da música na formação escolar. Para construir uma nova mentalidade é preciso desconstruir diversos mitos em torno da aprendizagem e do ensino de música que ainda persistem nos ambientes escolares como, por exemplo, a questão do talento que apenas estaria disponível para

alguns indivíduos e o entendimento de que a experiência musical só se concretiza e tem valor a partir do estudo de instrumentos musicais tradicionais. A experiência musical pode ser desenvolvida a partir de diversos materiais e diversas metodologias que sejam flexíveis o suficiente para incluir todos os indivíduos, desenvolvendo sua própria musicalidade e ampliando sua visão de mundo.

Para que se concretizem mudanças desejadas, tanto no nível prático que envolve a reorganização curricular para que a música esteja presente, quanto no nível intelectual que envolve a reflexão sobre a relevância da música na escola e na formação de todos os indivíduos, é preciso enfrentar sistematicamente os desafios que se apresentam. Por esta razão, as ações do CNE com relação à regulamentação da lei 11769/08 são fundamentais para que mais profissionais da educação e membros da sociedade em geral participem do processo de regulamentação da música no currículo contribuindo para a discussão sobre o que se pode fazer a partir da obrigatoriedade estabelecida pela lei. Certamente as universidades formadoras dos licenciados em música possuem papel importante na implementação da música na escola brasileira. O diálogo entre as universidades e os sistemas educacionais é fundamental para que se avance e se construam novos modos de entender e praticar a música na formação escolar.

A partir do exposto anteriormente, não se pode ignorar o papel dos professores pedagogos, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no estabelecimento de ações que envolvem a música na escola. A literatura mostra a necessidade de mais formação musical nos cursos de pedagogia e seria fundamental que este assunto fosse assumido de fato pelos cursos que formam professores para os anos iniciais da escola. A constatação da falta de formação em música naqueles cursos não tem sido suficiente para promover mudanças qualitativas em termos de tal formação nos cursos de pedagogia. São necessárias ações específicas para que se construam novas experiências curriculares com a música, tanto nos cursos formadores quanto nas escolas. Alem disso, a formação continuada é tema relevante neste sentido, pois a formação nos anos de graduação nunca é completa e definitiva. O profissional da educação é alguém que está constantemente se atualizando, refletindo, conhecendo e ampliando suas áreas de atuação e isto implica na necessidade de formação contínua em todos os campos educacionais em busca de uma educação com qualidade.

Considerações finais

As discussões apresentadas ao longo deste texto giraram em torno da lei 11769/08 que trata da música na educação básica. Aspectos históricos da educação musical brasileira foram incluídos com o objetivo de compreender por um lado a presença da música na escola em diversos períodos e por outro lado verificar que cada momento histórico está vinculado a uma série de fatores que confluem em práticas distintas, considerando os objetivos, os anseios e as competências daqueles que administram a educação em geral.

A partir do movimento realizado e da aprovação da lei 11769/08 diversos questionamentos tornaram-se constantes em vários contextos educacionais, o que pode ser considerado positivo na medida em que passou-se a notar mais acuradamente a situação do ensino das artes na escola, com foco na música. Aqui se apresenta um grande dilema para o currículo escolar especialmente com relação ao ensino de música: qual seria a educação musical mais adequada para os dias de hoje na escola brasileira? As tentativas de respostas a esta questão compreendem visões extremamente diferentes sobre as razões pelas quais incluiríamos ou não a música na formação escolar para todos os indivíduos. E é nesta pluralidade de formas de pensar que serão oferecidas respostas condizentes com os diferentes contextos educacionais, garantindo a presença da música na formação escolar.

No momento atual observamos diversas tentativas de respostas a estes questionamentos sobre a música na escola. Cabe destacar que muitas respostas vêm acontecendo em favor da música no currículo escolar e diversos sistemas educacionais encontram soluções temporárias ou definitivas para a implantação da música na escola. Em outros contextos os questionamentos e as respostas ainda não se concretizaram em ações efetivas, mas o importante é que existe a intenção de conhecer melhor a situação da música na escola e encontrar soluções para os desafios vinculados a esta inclusão da música no currículo escolar.

As mudanças desejadas acontecerão a partir das ações que envolvem as universidades formadoras, os profissionais da educação atuantes nas escolas brasileiras, os administradores escolares responsáveis pela reorganização curricular e pela contratação de profissionais para a escola, a sociedade como um todo que precisa também conhecer e opinar sobre as possíveis decisões curriculares.

Estas ações, além de outras que serão definidas a partir das demandas de cada contexto, permitirão avançar na definição de estratégias para a implementação da lei11769/08 nos diferentes contextos educacionais brasileiros e proporcionar a inclusão da música na escola brasileira, acessível democraticamente a todos os estudantes.

Resumo: Este texto apresenta aspectos da educação musical brasileira com o objetivo de refletir sobre as possibilidades e desafios para o ensino de música na escola. A partir da aprovação da lei 11769/08 a música passa a ser conteúdo curricular obrigatório na educação brasileira, o que implica a definição de projetos pedagógicos que envolvem a reorganização curricular e a inclusão da música como conteúdo. Tais ações representam desafios para a educação brasileira na medida em que diversos fatores ligados ao ensino das artes no currículo escolar precisam ser redimensionados para que, de fato, a música possa estar presente na escola brasileira acessível a todos os estudantes. O texto está construído a partir de elementos da legislação educacional e da literatura específica da área de educação musical, dialogando, analisando e refletindo sobre as possibilidades e os desafios para a efetiva implementação da lei 11769/08. Elementos da história da educação musical no Brasil indicam diversas perspectivas para o ensino da música em momentos distintos, incluindo a situação atual em termos da música no currículo escolar A ampliação do número de vagas para professores de música nos sistemas educacionais, assim como o compromisso com a educação básica por parte dos educadores musicais evidenciam-se como elementos essenciais para a implementação da lei.

Palavras-chave: educação musical, legislação educacional, lei 1176/08, música na escola

Abstract: This paper presents aspects of music education, with the objective of reflecting on the possibilities and challenges for music teaching music in Brazilian schools. Since the approval of the Law 11769/08, music was established as a compulsory content in the curriculum, which implies the definition of pedagogical projects involving curriculum reorganization and the inclusion of music as a content. Such actions represent challenges for Brazilian education because several factors related to arts education in the school curriculum need to be reviewed in order to have music in the school curriculum accessible to all students. The text is constructed from elements of educational legislation and specific music education literature, dialoguing, analyzing and reflecting on the possibilities and challenges to the effective implementation of the Law 11769/08. Elements of the history of music education in Brazil indicate different perspectives for music teaching at different times, including the current situation in terms of music in the school curriculum. Expanding the number of places for music teachers in educational systems, as well as the commitment to basic education on the part of music educators could be considered essential issues for the implementation of the law.

Keywords: music education, educational legislation, law 11769/08, music in school

Referências

BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino de arte no Brasil (3 ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n 14, 115-123, 2006.

BELLOCHIO, C. R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, 41-47, 2001.

BELLOCHIO, C. R. et al. Pensar e realizar em Educação Musical: Desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista da FUNDARTE, 5, 42-46, 2003.

BRASIL. Decreto No 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 que "Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte", 1854. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/ 3_Imperio/artigo_004.html

BRASIL. Decreto N. 981 que "Aprova o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal", 1890. Disponível em http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/decretos1890_1a30nov/pdf31.pdf

BRASIL. Do ensino de 1. grau: legislação e pareceres. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental, 1979. (Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE n. 540/77)

BRASIL. Educação artística: leis e pareceres. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1. e 2. Graus, 1982. (Inclui Resolução CFE n. 23/73).

BRASIL. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em www.mec.gov.br

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª). Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004a.

BRASIL. Resolução n. 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004b.

BRASIL. Resolução n. 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004c.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2009.

BRASIL 2013 – Lei 12796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Acessado em 29/05/2013 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

CHIARELLI, L. K. M. O ensino de música no projeto escola pública integrada do estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no médio vale do Itajaí. Florianópolis: UDESC. Dissertação de Mestrado, 2012. Disponível em http://www.tede.udesc.br/ tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2832

DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, 27-37, 2006.

DUPRAT, R. A pós-graduação em música no Brasil. In A. Oliveira & R. Cajazeira (orgs.), Educação Musical no Brasil (p. 29-36). Salvador: P&A, 2007.

FIGUEIREDO, S. L. F. Generalist teacher music preparation: A Brazilian investigation. In G. F.Welch & G. Folkestad (Eds.), A world of music education research: The 19th ISME Research Seminar (p. 77-82). Goteborg, Sweden: Goteborg University, 2002.

FIGUEIREDO, S. L. F. The music preparation of generalist teachers in Brazil. Unpublished PhD Thesis. RMIT University – Faculty of Education, Melbourne, Australia, 2003.

FIGUEIREDO, S. L. F. Teaching music in the preparation of generalist teachers: A Brazilian experience. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 161/162, p. 73-81, 2004a.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.11, 55-62, 2004b.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 12, 21-29, 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. Pesquisa em educação musical na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Santa Maria, RS: Anais do VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL (CD Rom), 2006.

FIGUEIREDO, S. L. F. A pesquisa sobre a prática musical de professors generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. Em Pauta, v. 18 (31), 30-50, 2007.

FIGUEIREDO, S. L. F. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. São Paulo, SP: UNESP. Anais do XVI Congresso da ANPPOM (CD Rom), 2007.

FIGUEIREDO, S. L. F. Investigating the Brazilian legislation for music education in primary school. Porto, Portugal: Conference Proceedings of the 22nd International Seminar on Research in Music Education (p. 204-211), 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F. O ensino de música na educação brasileira: um breve panorama a partir da legislação educacional In: O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas (p. 81-89). Goiânia: SEDUC - Governo de Goiás, 2009a.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise da legislação educacional até 2008. Campo Grande, MS: UFMS. Anais do IX ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM (p. 1-6), 2009b.

FIGUEIREDO, S. L. F. A lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na escolar. Jaraguá do Sul, SC: FEMUSC. Anais do I Simpósio Catarinense de Educação Musical (p. 1-7), 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. Belo Horizonte, MG: UFMG. Anais do XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (p. 1-14), 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SILVA, F. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. Belo Horizonte, MG: UEMG. Anais do XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM(CD Rom), 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos. Goiânia, GO: UFG. Anais do XIX Congresso Anual da ABEM (p. 187-196), 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. Music teacher's experiences of initial teacher preparation in Brazil: a broad perspective. Thessaloniki, Grécia: ISME. Conference Proceedings of the 30th ISME World Conference (p. 339-343), 2012.

FIGUEIREDO, S. L. F.; BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, C. V. C. Music education and teacher preparation for childhood: Research and practice in Brazil. Bologna, Itália: ISME. Conference Proceedings of the 28th ISME (CD Rom), 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F.; DIAS, L. G.; MACHADO, C. M. P.; SILVA, F. R. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. João Pessoa, PB: UFPB. Anais do XV Encontro Anual da ABEM (CD Rom), 2006.

FONTERRADA, M. De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FUKS, R. A educação musical da Era Vargas: Seus precursores. In: A. Oliveira e R. Cajazeira (orgs.), Educação Musical no Brasil (p. 18-23). Salvador: P& A., 2007.

GODOY, V. L. F. M.; FIGUEIREDO, S. L. F. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? Belo Horizonte, MG: UEMG. Anais do XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM (CD Rom), 2005.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. International Journal of Music Education, v. 34, 14-29, 1999.

HENTSCHKE, L., & OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In L. Hentschke (Ed.), Educação musical em países de línguas neolatinas (p. 47-64). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

NORONHA, L. M. R. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. ArtCultura**,** Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 85-94, jul.-dez. 2011.

OLIVEIRA, A. Aspectos históricos da educação musical no Brasil e na América do Sul. In: A. Oliveira e R. Cajazeira (orgs.), Educação Musical no Brasil (p. 3-12). Salvador: P& A, 2007.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. Revista da ABEM, 7, 7-19, 2002.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. Revista da ABEM, 19, 57-64, 2008.

Pereira, L. F. R. Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11769/08. Rio de Janeiro: UNIRIO. Dissertação de Mestrado, 2010.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M.; Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 17, 69-76, 2007.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, 20, 45-52, 2008.

SOUZA, C. V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB, 8(14), 59-70, 2002.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1o grau. Fundamentos da Educação Musical, ABEM, v. 1, 91-113, 1993.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não--especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 22, 29-39, 2009.

Recebido em 20/04/2013
Aprovado em 16/06/2013

A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios[1]

11.769/2008 Law and Music In Basic Education: historical framework, perspectives and challenges

Maura Penna
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
m_penna@terra.com.br

Analisamos, neste texto, as perspectivas para o ensino da música nas escolas, focalizando especialmente as possibilidades de expansão da presença de música em sala de aula e os desafios que se delineiam a partir da aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da música na educação básica (BRASIL, 2008). Visando contextualizar essa discussão, traçamos inicialmente um panorama histórico da política educacional para arte e para música a partir da década de 1970, uma vez que, nos últimos 40 anos, não é possível analisar legislação e normas para a música na escola de educação básica sem inseri-la no campo mais amplo do ensino das artes.

As políticas educacionais refletem "uma correlação de forças complexas", envolvendo distintos interesses: "O Estado ocupa-se em mediar essas diferentes reivindicações e definir a intervenção na educação por meio da legislação educacional (leis, decretos, pareceres) e acompanha o cumprimento da implementação por meio de mecanismos próprios" (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 186 – grifos nossos). Assim, como já mostra Saviani (1978, p. 193) em seu clássico estudo analítico, a legislação constitui "um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável", reflete contradições.

---

[1] Este texto retoma (e expande) discussões apresentadas no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Belo Horizonte, abril 2010) e no XX CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Goiânia, novembro 2010), assim como desenvolvidas em Penna (2012a, p. 121-169), fonte que pode ser consultada para maior aprofundamento.

Se, por um lado, a política educacional não se esgota nos textos legais[2], estes também têm sua importância, como acima apontado, na medida em que têm um caráter regulatório e mesmo "performativo"[3], por sua possibilidade de ajudar a construir uma realidade social. Não é, justamente, esta característica performativa da legislação que está na base de toda a mobilização da área de educação musical em torno da Lei 11.769/2008 (cf. SOBREIRA, 2008; SOUZA, 2010) – por vezes saudada como uma solução para o problema da música na escola?

Sendo assim, consideramos também válido e importante analisar os documentos normativos que tratam do ensino de arte e de música, pois, se um texto permite, sem dúvida, múltiplas interpretações, ele não admite qualquer interpretação, na medida em que coloca em jogo um sistema lingüístico historicamente construído e estabelecido (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 256-260).

> [...] é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto [...]. Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 257)

Nesta direção, consideramos fundamental analisar com cuidado os termos normativos oficiais, com base em pesquisa documental – atualmente bastante facilitada pela internet –, e questionamos algumas interpretações bastante difundidas dos mesmos, com base em certos "discursos de autoridade", que, no entanto, não encontram fundamentação em uma análise mais cuidadosa dos próprios textos a que se referem.

---

[2] Ver Penna (2012a, p. 121), para uma discussão sobre a dupla dimensão da política educacional, que abrange tanto a sociedade política – lugar do direito, onde a legislação educacional é formulada e a partir da qual é imposta – quanto a sociedade civil – o campo em que se situa a escola e onde as leis são (ou não) concretizadas.

[3] No sentido dado pela teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990, p. 23-28) e por Bourdieu (1996, p. 111-112), para quem o discurso performativo "pretende fazer acontecer o que enuncia no próprio ato de enunciá-lo".

A implantação da Educação Artística na década de 1970

A comparação entre os dispositivos normativos a respeito do ensino de arte/música no corpo das leis da década de 1970 – a Lei 5692/71 – e da década de 1990 – a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – revelam uma situação bastante similar: em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo. Assim, especificamente:

- De acordo com o Artigo 7º da Lei 5692/71, é estabelecida como "obrigatória a inclusão" da Educação Artística "nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus" – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde (BRASIL, 1979, p. 24-25).
- Já a atual LDB, Lei 9394/96, no parágrafo 2º do Artigo 26, determina que "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais[4], constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

No corpo das respectivas leis, não há, portanto, qualquer referência à música, e apenas nos documentos de outras instâncias são encontradas indicações mais detalhadas. Deste modo, evidencia-se que não se sustentam afirmações de que a LDB de 1996 vem "obrigar a inserção da Música no currículo escolar (Art. 26)", como faz Oliveira (2000, p. 22 – grifos nosos), dentre outros.

Com vistas, especificamente, à compreensão da política educacional para o campo da arte na década de 1970, são pertinentes os diversos documentos do Conselho Federal da Educação (CFE). Os primeiros, datados de 1973, regulamentam a formação do professor de Educação Artística (EA) e, por consequência, sinalizam a abrangência do campo. Destaque-se, neste sentido, a Resolução nº 23 (de 23 de outubro de 1973), que indica que a formação do professor da área pode se dar através da "licenciatura de 1º grau, de curta duração", que proporciona uma "habilitação geral em Educação Artística", ou através da licenciatura plena, que combina, a essa habilitação geral, as "habilita-

---

[4] A especificação "especialmente em suas expressões regionais" foi acrescentada à redação do parágrafo através da Lei nº 12.287, de 2010 (BRASIL, 2010a).

ções específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho" (BRASIL, 1982, p. 39). Um documento anterior do CFE, relacionado à questão e que incorpora sugestões da sociedade civil – a Indicação nº 23/73, de fevereiro de 1973 –, já declarava que:

> Da licenciatura em Educação Artística [...] resultarão as especialidades que giram imediatamente em torno do problema da forma – Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas – com o que se atende a uma antiga e procedente reivindicação de muitos dos que militam no terreno das Artes. (BRASIL, 1982, p. 30)

Assim, embora não haja um dispositivo legal específico sobre o ensino de música, fica claro que a música integra, potencialmente, o campo da EA; ao mesmo tempo, está também presente uma orientação polivalente, na forma da habilitação geral que caracteriza a licenciatura curta e a primeira parte do currículo da licenciatura plena.

Esses termos normativos que regulamentam a formação do professor têm grande importância para demarcar o campo da Educação Artística, na medida em que, apenas seis anos depois da lei, a prática pedagógica da EA é contemplada pelo Parecer 540/77, "sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71", no qual a orientação polivalente é bastante clara. Diz ele:

> A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer [...] e com a qualidade de vida. [...] não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. [...]
>
> A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau. (BRASIL, 1982, p. 11-12 – grifos nossos)

A polivalência marca, portanto, a implantação da EA, sendo uma indicação claramente presente nos termos normativos relativos tanto à formação do professor quanto à prática pedagógica nos 1º e 2º graus, embora alguns estudiosos da área cheguem a dizer que não existe "qualquer orientação explícita para ações polivalentes" (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 16). Essa orientação polivalente contribui decididamente para a diluição dos conteúdos específicos de cada

linguagem, na medida em que prevê uma integração das diversas linguagens artísticas, além de enfatizar a criatividade e a auto-expressão – bandeiras do movimento da arte-educação amplamente difundidas na época, refletindo-se também nos documentos da política educacional (cf. PENNA, 1999, p. 60-61). A esse respeito, o referido Parecer 540/77, ao tratar especificamente do campo da música, comparando a proposta da EA às práticas escolares anteriores à Lei 5692/71, demarca a diferença de enfoque:

> A Música era tratada como disciplina em muitos casos – Teoria Musical – propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente da Educação Artística, mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto-expressão dos educandos.
> O Canto Coral [...] também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística. (BRASIL, 1982, p. 13)

Esse redirecionamento da prática de educação musical na escola diferencia-se, portanto, tanto do ensino de caráter técnico-profissionalizante (com suas aulas de teoria e o foco no aprendizado de um instrumento) quanto do projeto do canto orfeônico (baseado no canto coletivo, com repertório cívico e folclórico), implantado na rede escolar nas décadas de 1930 e 1940, sob governos de Getúlio Vargas, e que se manteve por bastante tempo como referência dominante em relação à música na escola[5]. A essas diferenças nas concepções da prática escolar em música, soma-se um progressivo predomínio das Artes Plásticas na prática pedagógica em EA, em consequência da Lei 5692/71, contribuindo para a difusão, entre diversos autores, de uma visão (a nosso ver equivocada) que atribui a esta lei a responsabilidade pelo (quase) desaparecimento da música na escola (cf., entre outros, FONTERRADA, 2008, p. 120).

No entanto, como mostra Fuks (1991, p. 158-159), a Lei 5692/71 vem na verdade oficializar a "pró-criatividade", tendência já dominante, de fato, na prática pedagógica escolar. Pois, com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico devido ao fim das condições políticas que lhe dão suporte, boa parte dos educadores musicais adere à referida tendência, motivados inclusive por sua frágil formação. Articulando-se às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às propostas da arte-educação, o "movimento chamado criatividade" propõe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, dando ao ensino de música um "caráter experimental" (cf. FUKS, 1991, p. 124-126; 130-142; 160).

---

[5] Com relação ao canto orfeônico, ver Penna (2012b).

Por outro lado, não se pode esquecer que a Lei 5692/71 é a primeira a estabelecer, em seu Artigo 44, o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino dos sete aos 14 anos – por todo o 1º grau, atual ensino fundamental (BRASIL, 1979, p. 30). Embora este dado não seja diretamente ligado ao ensino de arte ou de música, ele é essencial, na medida em que configura uma conquista popular pelo acesso à escola, gerando mudanças significativas que contextualizam todas as outras discussões – inclusive as nossas. Pois, em uma escola com alcance social mais amplo, práticas pedagógicas tradicionais e consagradas, anteriormente produtivas e eficazes em um sistema de ensino altamente excludente, não se mostram mais adequadas. Comparativamente, lembremos que, à época do canto orfeônico, a taxa de escolarização entre a população de cinco a 19 anos é de pouco mais de 20% – em 1940, atinge 21,43% (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 64-66). É, portanto, num sistema de ensino com ínfimo alcance social que se situava "a música praticada [na escola] na época precedente à Lei n. 5692/71", assim como "o longo período em que a atuação de Villa-Lobos prevaleceu e se fortificou", nos termos de Fonterrada (2008, p. 13-14).

> Neste quadro, a Lei 5692/71 acarreta uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação oferecida. Contudo, consideramos que, pelo menos potencialmente, o espaço curricular da Educação Artística – também aberto ao ensino de música – configura um espaço de maior alcance social (e portanto mais democrático), em comparação tanto com as escolas de música especializadas, quanto com a capacidade dos sistemas públicos anteriores em atender à demanda social por educação. (PENNA, 2012a, p. 127)

Assim, apesar dos problemas que cercam a prática da EA e seus possíveis efeitos sobre a educação musical nas escolas, consideramos que sua implantação reflete, em certa medida, o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas –, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar.

A década de 1990 e as propostas curriculares nacionais

Refletindo as discussões críticas a respeito da polivalência e do esvaziamento de conteúdos decorrentes da implantação da EA, a LDB em vigor (Lei 9394,

de 1996) não utiliza mais esse termo, preferindo a expressão “ensino da arte”, que também é imprecisa e ambígua, referindo-se a um campo internamente múltiplo (BRASIL, 1996). São as propostas curriculares oficiais, então, que trazem alguma especificação a esse respeito. Mas vale salientar que, embora esses documentos – os parâmetros e referenciais para os diversos níveis da educação básica – venham norteando diversas ações do Ministério de Educação (MEC) junto às escolas, eles não têm, do ponto de vista formal, um caráter “obrigatório”, de acordo com o Parecer nº 03/1997 do Conselho Nacional de Educação / CNE (BRASIL, 1997a).

Cabe aqui salientar que, apesar de serem encontradas críticas e rejeições radicais aos “currículos oficiais desses governos neoliberais” (CORAZZA, 2002, p. 104), entendemos que eles expressam, também, as tendências e discussões pedagógicas de um determinado momento histórico, inclusive com suas contradições. Pois esses documentos não são produtos alienígenas, na medida em que são elaborados com a participação de estudiosos e pesquisadores das diversas áreas, embora refletindo, sem dúvida, as relações de poder que caracterizam o mundo social em que vivemos. Neste sentido, sem previamente respaldá-los ou rejeitá-los, entendemos que merecem ser discutidos criticamente, na medida em que exercem influência sobre a prática escolar. Vale lembrar que, como mostra Libâneo (2001, p. 58-59), no Brasil a forma de organização e aperfeiçoamento curricular procura articular a ação dos órgãos de coordenação central à flexibilidade, em função de iniciativas e interesses locais. Deste modo, os diversos documentos curriculares constituem, a princípio, uma orientação, um referencial que busca contribuir para a “unidade do sistema escolar em função de objetivos democráticos da educação nacional”.

Algumas especificações a respeito do “ensino da arte” podem ser encontradas, então, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1997b, 1998, 1999). Nos dois volumes dos PCN dedicados à área de conhecimento Arte no ensino fundamental (BRASIL, 1997b, 1998), são propostas para o currículo da área quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), música, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las em sala de aula (PENNA, 2001, p. 46-48). A proposta para o ensino médio mantém

essas quatro linguagens, indicando ainda a ampliação de "saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais" (BRASIL, 1999, p.169 – grifos do original)[6].

Dessa forma, portanto, persiste a multiplicidade interna no campo artístico e, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada rede e/ou estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação. Neste quadro, portanto, há um espaço potencial para a música no currículo escolar, o que, entretanto, nem sempre se concretiza na prática pedagógica em sala de aula.

À multiplicidade interna da área, soma-se a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB, quer nos diversos Parâmetros. Com tudo isso, os PCN para Arte nos ensinos fundamental e médio acabam por permitir também uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área, o que implicaria em exigir do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada. Essa leitura é ainda favorecida pela tendência de vários concursos públicos para professor de Arte (como anteriormente para Educação Artística) continuarem, muitas vezes, com suas provas elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens[7].

Uma interpretação das indicações dos vários Parâmetros como uma prática polivante, contudo, está na contramão do próprio percurso da área de ensino de arte, que tem apontado para o resgate dos conteúdos próprios de cada linguagem e, por conseguinte, também na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas, elaboradas

---

6 Para uma análise da proposta para Arte dos PCN para o ensino médio, ver Penna (2003).

7 Esta questão será discutida e exemplificada no próximo item.

pelas Comissões de Especialistas em Ensino em cada uma das linguagens, dentre elas as diretrizes de música (BRASIL, 2004). Assim, a grande diferença entre os termos normativos das décadas de 1970 e 1990 para a área de música e das artes em geral está nessas diretrizes, que estabelecem a formação do professor através de licenciaturas nas linguagens específicas.

No entanto, apesar de a música integrar potencialmente o campo curricular da arte nesses últimos 40 anos, o fato é que ela tem tido pouca presença nas salas de aula da educação básica (cf. PENNA, 2002). Seja sob a designação de Educação Artística ou de Arte, as artes plásticas/visuais têm predominado na prática escolar, até por ser esta a linguagem artística em que há o maior número de profissionais formados, sendo ainda frequente a realização de concursos públicos centrados nesse perfil.

Por sua vez, o modelo do ensino tradicional de música, de caráter técnico profissionalizante, mantém-se dominante em muitos espaços, até mesmo no interior das licenciaturas no campo da música, na medida em que muitos docentes que atuam nesses cursos são músicos – instrumentistas, regentes ou compositores – que não têm experiência na educação básica, (HENTSCHKE, 2003, p. 54). Soma-se a isso, como várias pesquisas têm apontado (p. ex., PRATES, 2004, p. 78-82; OLIVEIRA, 2010), o fato de que muitas vezes a motivação para o ingresso numa licenciatura não está no interesse direto em ser professor, mas em desenvolver estudos musicais de modo mais aprofundado ou conseguir se profissionalizar com alguma atividade nesse campo, sendo o magistério encarado apenas como uma opção secundária ou complementar. Como consequência, a licenciatura pode acabar inchada “por alunos que não escolheram a carreira de professor”, o que prejudica a realização de seus principais objetivos, como discute Travassos (1999, p. 125).

Por outro lado, é preciso considerar que, de modo geral, o padrão de ensino técnicoprofissionalizante, que marca muito fortemente a formação dos professores de música, não atende às necessidades de um trabalho curricular de educação musical na educação básica, que apresenta condições distintas da escola de música especializada, quanto ao tamanho das turmas, recursos e instalações disponíveis, etc. Neste quadro, ainda é bastante comum professores de música que desistem da sala de aula, sentindo-se despreparados para lidar com essa realidade e preferindo trabalhar com pequenos grupos ou em escolas especializadas – ou pelo menos em contextos em que possam reproduzir práticas

pedagógicas próprias desses espaços. Neste sentido, é exemplar o depoimento, apresentado por Alcântara (2010), de um professor de música concursado em 2010 para a rede estadual de Goiás, mas que já tinha contrato temporário há dois anos: "Estou adoecendo na sala de aula... Pode me dar quantas turmas você quiser de violão, mas, me tira da sala de aula...."

Deste modo, combinam-se o número relativamente pequeno de docentes formados na área com a dificuldade de muitos professores em permanecer em sala de aula, dificuldade essa correlata à preferência por outros espaços educativos e outros modelos de atuação pedagógica[8]. Sem dúvida, tudo isso contribui para uma presença restrita da música no currículo das escolas, dentro da área de conhecimento Arte.

Apesar deste quadro, a música, que tem intensa presença em nossa vida cotidiana, está presente nas escolas de educação básica de múltiplas maneiras:

- nos eventos comemorativos, em apresentações, festinhas, etc;
- nos intervalos ou no recreio, por iniciativa dos próprios alunos;
- na atividade cívica de cantar o Hino Nacional Brasileiro;
- em atividades extracurriculares – banda marcial (fanfarra), coral, conjuntos instrumentais, etc – atualmente desenvolvidas, inclusive, através do Programa Mais Educação[9];
- e especificamente na educação infantil, (a) acompanhando atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) em função do processo de alfabetização; (c) para acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) na preparação de apresentações (PENNA; MELO, 2006).

Assim, o grande desafio é tornar o ensino de música presente na escola de forma mais efetiva, intensa e significativa, como parte da formação de todos os alunos, através do desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de promover a interação dos estudantes com as diversas sonoridades presentes em seu cotidiano, de modo a ampliar seu universo sonoro-musical. Para tanto, a música precisa entrar em sala de aula, com caráter curricular.

---

[8] Como já discutimos em trabalho anterior (PENNA, 2002), com base em dados empíricos de uma pesquisa sobre o perfil dos professores de Arte nas redes públicas da Grande João Pessoa.

[9] A respeito da música no Programa Mais Educação, ver Penna (2011).

A Lei 11.769/2008: perspectivas e desafios

Uma perspectiva de ampliação da música nos currículos da educação básica é aberta pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Esta lei, que se articula à atual LDB, modifica o seu Art. 26, acrescentando-lhe um sexto parágrafo: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2008 – grifos nossos) – ou seja, do ensino de arte (cf. BRASIL, 1996 – Art. 26, parágrafo 2º, anteriormente citado). Desta forma, pela primeira vez desde a década de 1970, é assegurado um espaço para a música na escola através de um termo legal de validade nacional. E estas indicações quanto à obrigatoriedade já estão incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b) e nas novas diretrizes para o ensino médio, aprovadas em janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). Vale ressaltar que as diretrizes para o ensino fundamental preveem, em seu Art. 31, que: "Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar" (BRASIL, 2010b), o que permite dispensar o professor com formação específica.

No entanto, mesmo a determinação da Lei 11.769 é passível de discussão e de diferentes interpretações: com base nos termos acrescidos à LDB, é também possível entender que, simplesmente, a música deve ser contemplada no planejamento (de caráter polivalente) do professor de Arte ou que o momento semanal de cantar o Hino Nacional Brasileiro, por exemplo, já atende à determinação da nova lei. Embora esta não seja, obviamente, a compreensão da lei que defendemos, ela é, sim, uma leitura autorizada pelo próprio texto (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 257 – anteriormente citado).

De todo modo, é preciso ter clareza de que determinações legais não geram automaticamente mudanças na organização e na prática escolar, embora a nova lei possa, sem dúvida, ser utilizada para respaldar ações promotoras de mudanças. Neste sentido, diversas audiências públicas vêm sendo realizadas em espaços legislativos estaduais (cf. SOUZA, 2010) ou municipais (cf. BELLOCHIO; GARBOSA, 2010), com a participação de professores universitários e membros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), visando encaminhar propostas para a implementação da Lei 11.769/2008, propostas essas que muitas

vezes envolvem a criação do cargo de “professor de música” nas redes públicas, tendo por consequência a realização de concursos específicos (SOUZA, 2010, p. 89). Torna-se claro, portanto, que a efetivação da música com um espaço próprio no currículo escolar ainda depende das conquistas locais.

Entretanto, mesmo antes da promulgação dessa lei de 2008 que trata da obrigatoriedade da música, em diversos contextos já vinham sendo realizados avanços, através da articulação dos termos normativos de alcance nacional a determinações em nível estadual, municipal ou a decisões das secretarias de educação, no sentido de assegurar a presença da música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – nas escolas de educação básica. É o caso, por exemplo, das redes municipais de São Carlos/SP, de Florianópolis/SC e da rede estadual de Goiás[10], que têm incluído música no currículo e realizado concursos para contratar professores com formação específica. Tais conquistas resultam, em geral, da interlocução entre as redes públicas, instituições de ensino superior e entidades que reúnem os profissionais da área.

Também em João Pessoa/PB, a partir de um processo de interação entre a universidade, importante centro formador, e a secretaria municipal de educação, ampliou-se a presença da música nas salas de aula, a partir da aprovação, em 2006, de uma resolução do Conselho Municipal de Educação determinando a implantação do ensino de Arte nas diversas linguagens, sendo adotada, para viabilizar essa indicação, uma alternância entre as linguagens artísticas nos diversos níveis e anos da educação básica (cf. PENNA, 2008, p. 63). Como resultado desta resolução, em 2007 foi realizado concurso público, para a rede municipal, nas diversas áreas artísticas – inclusive de música[11]. Por outro lado, nos anos de 2010 e 2011, ao acompanhar estagiários na educação básica, encontramos professores de música atuando na área específica, em escolas municipais, nos anos iniciais do ensino fundamental e mesmo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaços estes em que, há alguns anos, dificilmente eram encontrados professores licenciados na área de Arte.

---

[10] Informações relativas à rede municipal de São Carlos fornecidas por email pela Profa. Ilza Zenker Joly (UFSCar), em dezembro de 2007 e abril de 2008; em relação à rede estadual de Goiás, pela Profa.Luz Marina de Alcântara, responsável pela gestão de Arte nesta rede (ALCÂNTARA, 2010). A respeito das experiências com música nas escolas públicas municipais de Florianópolis, ver Figueiredo (2005).

[11] Desde então, vários professores aprovados foram contratados e no final de 2011 foi feita uma última convocação relativa a esse concurso (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2011).

Apesar de localizados, acreditamos que esses casos revelam que, diante da imensa diversidade de situações educacionais no Brasil, as ações que refletem as possibilidades locais podem ser bastante eficazes e produtivas, pois são bastante distintas as realidades do ensino de arte e de música por este país. No entanto, por outro lado, cabe considerar a dinâmica e as contradições que envolvem todos esses processos, revelando que as conquistas não são definitivas e dependem de ações constantes em diversos níveis, desde as instituições formadoras, as secretarias de educação e o cotidiano das escolas.

Neste sentido, encontramos ainda uma tendência à polivalência, como atestam relatos de diversos professores com formação em música que sofrem pressão para atuar de modo polivalente em Arte[12]. É contundente, por exemplo, o depoimento de uma professora da rede municipal de João Pessoa, que, em 2007, prestou concurso para música, sendo contratada em janeiro de 2012, mas que tem encontrado dificuldades em trabalhar em sala de aula apenas com a linguagem musical. Sistematicamente, tanto a direção da escola quanto a supervisora pedagógica a pressionam a adotar uma prática em Arte em que predominem as artes visuais, tratadas num livro didático escolhido e adotado pela escola anteriormente à contratação da professora, que relata:

> Assumi as turmas do 4º ao 7º ano. Pouco depois do início do ano letivo, em fevereiro de 2012, minha supervisora me disse que precisava me entregar os livros de artes. Fui para a sala de aula e todos os alunos pegaram seus livros, estranhando quando eu propus uma atividade que nele não constava. [...] Novamente expliquei aos alunos que a minha área não era artes visuais e sim música, como já havia dito à supervisora.
> Tenho procurando, na medida do possível, trabalhar a apreciação musical procurando contextualizar historicamente; prática instrumental (através da flauta doce); prática vocal; exercícios de percepção auditiva, abrangendo parâmetros sonoros; pesquisa dos temas abordados no laboratório de informática, entre outras atividades. [...] Tenho enfrentado várias dificuldades para ministrar minhas aulas. Pelo fato de não ter uma sala específica para música, escuto inúmeras reclamações de que as aulas de música são muito barulhentas e que atrapalham outras matérias mais “sérias”, como português e matemática, por exemplo.

---

12 Como alguns professores da rede estadual do Rio de Janeiro relataram durante o III Simpósio de Educação Musical, realizado em setembro de 2010, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ.

> Percebi claramente que, apesar de a presença da música na escola ser garantida por lei, não houve nenhuma preparação por parte das escolas, gestores, técnicos e professores para recebê-la no ambiente escolar e aproveitá-la da melhor forma. (depoimento por email, em março de 2013, de um professora de música concursada da rede municipal de João Pessoa, licenciada em Educação Artística – Habilitação Música – e mestre em Música – Educação Musical.)

Nesta mesma direção, Figueiredo (2010) aponta que vários concursos públicos – como os dos estados do Amazonas, em 2009, Bahia, em 2007, ou Mato Grosso, em 2006 – têm contribuído para a permanência da prática polivalente no campo das artes, na medida em que os editais mantêm a expressão Educação Artística e os programas para as provas são, muitas vezes, voltados para as artes visuais. É o caso, ainda, de recente concurso público para professor de Artes na rede pública do Estado da Paraíba, que exigia formação em "Licenciatura Plena em Educação Artística ou em Artes", adotando um programa que passava, de modo genérico, por todas as linguagens (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2011). E até mesmo a Lei 11.769/2008 pode acarretar propostas polivalentes, como na rede estadual do Amapá, que, em nome da obrigatoriedade da música na educação básica, tentou pressionar seus professores de arte a incluir música em seu planejamento, apesar de este estado contar apenas com uma licenciatura em artes visuais[13].

Por outro lado, a rede estadual de Goiás propôs, desde 2008, uma matriz curricular específica para música (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 53-57), que vinha sendo implantada como disciplina em sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no médio, apesar das dificuldades na contratação de professores com formação, relativas a concursos que não conseguiam preencher as vagas ou a professores que desistiam da sala de aula (ALCÂNTARA, 2010). Com a mudança da gestão na Secretaria de Educação, no ano de 2011, o processo de inclusão da música em sua especificidade no currículo da rede foi interrompido. As unidades escolares que haviam inserido a música como disciplina do componente curricular arte continuam com os professores especialistas de música; no entanto, os investimentos maiores passaram a ser destinados a atividades musicais específicas, de caráter extracurricular, como bandas e aulas de violão. Evidenciam-se, portanto, os múltiplos meandros políticos que

[13] Comunicação pessoal de Ronne Franklim Dias, presidente da Associação dos Arte-Educadores do Estado do Amapá, durante o XX CONFAEB/ Congresso dos Arte-Educadores do Brasil (Goiânia, novembro de 2010).

afetam o funcionamento dos sistemas públicos de ensino, comprometendo a continuidade de práticas coletivamente construídas.

Nesta direção, a análise apresentada por Mendes e Carvalho (2012) sobre o processo de implementação do ensino de música nas escolas municipais de Natal /RN é bastante enriquecedora, revelando um processo que envolve "trilhar caminhos difíceis que incluem vitórias, derrotas, desistências e certamente a retomada das forças para enfrentar o novo obstáculo". Na capital do Rio Grande do Norte, o ensino de música tornou-se complemento curricular nas escolas do município em 2010, "a partir de uma ampla discussão junto à Secretaria de Educação do Munícipio – SME na qual usamos diversos argumentos, entre eles a obrigatoriedade estabelecida pela Lei 11.769/08" – discussão esta que, conduzida por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), representantes da Licenciatura em Música e das demais áreas artisticas, conseguiu reverter o edital de um concurso para professor de Arte com caráter polivalente. Mas o processo para a efetivação do ensino de música em sala de aula envolveu e ainda envolve, como discutem os autores, diversos níveis de atuação e continuidade das ações[14]. Os mesmos ressaltam, dentre as diversas aprendizagens que ocorreram durante todo o processo, a necessidade de "preparar-se para desconstruir conceitos e paradigmas e reconstruí-los a partir de informações fortemente fundamentadas nos documentos oficiais da educação brasileira e nos estudos da área de educação musical" (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 121).

Por sua vez, alguns projetos governamentais têm contribuído para aumentar a presença da música na escola, através de diversas atividades com caráter extracurricular. É o que mostram Wolffenbüttel e Ertel (2011), em pesquisa sobre públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Dados preliminares fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEC) a respeito das 2.586 escolas da rede trataram do número de professores formados em música, o número de professores de música que atuam na área e o número de escolas que possuem projetos de música e com banda. Foram encontrados apenas 141 professores com formação específica, dos quais apenas 100 encontravam-se atuando na

[14] Neste sentido, a UFRN mantém, institucionalmente, diversas estratégias de ação junto às secretarias de educação, destacando-se: (i) um projeto que desenvolve "ações acadêmicas em parceria com as escolas públicas, tomando como referência o Estágio Supervisionado" dos diversos cursos no campo das artes; (ii) um programa de formação continuada de professores; (iii) um curso de especialização em educação musical na educação básica (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 124-128).

área. No entanto, um "dado relevante é o número de escolas que possuem projetos de música ou banda escolar, 342 e 258, respectivamente. De acordo com dados da SEC, a existência de projetos e bandas deve-se à adesão das escolas a projetos sociais diversos, dentre estes o 'Mais Educação'.[15]" Em sua exposição oral sobre essa pesquisa, durante o XX Congresso Nacional da ABEM (Vitória, 2011), a Profa. Cristina Rolim Wolffenbüttel comentou que diversos gestores consideravam que, com tais atividades do Programa Mais Educação, estaria sendo atendida a exigência da Lei 11.769/2008 quanto à obrigatoriedade da música na escola. Posicionamo-nos contrariamente a tal entendimento, uma vez que a referida lei trata da música como parte do ensino de arte enquanto componente curricular, ao passo que as atividades do Mais Educação, apesar de realizadas no contexto escolar, têm caráter extracurricular, com fortes características de educação não formal – dentre outros fatores, por suas funções sociais e por trabalhar com monitores voluntários, em lugar de profissionais da educação, professores com formação em nível superior, através de uma licenciatura, como determina a própria LDB, lei maior da educação brasileira (BRASIL, 1996, Art. 62, 67). Assim, consideramos que as atividades musicais desenvolvidas nas escolas através de diversos programas de expansão da jornada escolar, mesmo quando interessantes ou desejáveis[16], não atendem às disposições legais quanto à música no currículo escolar. Deste modo, como apontamos em trabalho anterior:

> [...] entendemos que as propostas do Mais Educação podem, por um lado, gerar oportunidades de expandir a presença da música nas escolas. Mas isso não pode ser feito a qualquer preço, inclusive desprestigiando o profissional da área e desvalorizando a formação pedagógica. A longo prazo, isso só poderá comprometer a educação de qualidade pela qual lutamos. (PENNA, 2011, p. 151)

Diante do exposto, podemos considerar que, embora a Lei 11.769/2008 não acarrete automaticamente mudanças na organização e na prática escolar, ela fortalece conquistas já alcançadas, ao mesmo tempo em que abre múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos

---

[15] Sobre o Programa Mais Educação, ver Penna (2011).

[16] Diversas pesquisas de campo sobre atividades musicais do Mais Educação em escolas paraibanas que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, sob nossa coordenação, têm revelado práticas bastante diferenciadas, nem sempre eficazes, tanto do ponto de vista social quanto musical.

dessa determinação legal. Não se pode esquecer, entretanto, que o grande desafio para sua implementação é formar, em número suficiente, professores capazes de ocupar efetivamente os espaços para o ensino de música nas escolas de educação básica, com práticas significativas. E aqui nos referimos tanto à formação inicial, através de uma licenciatura, quanto a ações de formação continuada. De todo modo, a questão essencial é capacitar o professor para atuar na sala de aula de educação básica, que tem suas características próprias.

Especialmente nas redes públicas, as dificuldades da escola de educação básica para a educação musical são reais: turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina/violência, etc. Mas essas dificuldades não afetam apenas o ensino de música, pois as outras áreas de conhecimento sofrem também com essas mesmas limitações (cf. LIBÂNEO, 1998, p. 90-91). Se faltam salas e equipamentos adequados para a aula de música, faltam também laboratórios de química; se as turmas grandes dificultam um trabalho de educação musical, também trazem limites para práticas de produção e interpretação de textos com maior participação dos alunos. Assim, talvez a dificuldade que atinge a área de Arte de modo diferenciado seja apenas a pequena carga horária que usualmente lhe é destinada. Por sua vez, alguns desses problemas só podem ser enfrentados pelo conjunto dos professores, através da luta coletiva pela valorização do magistério: melhores salários e condições de trabalho, envolvendo carga horária que realmente permita um processo de trabalho em equipe e maior engajamento nas várias atividades da escola.

É preciso, portanto, vencer o distanciamento entre as discussões acadêmicas e o cotidiano escolar, buscando construir uma formação inicial e continuada articulada a pesquisas sobre a realidade das escolas; à proposição e experimentação de alternativas pedagógicas; a discussões e trabalhos de outras áreas que estudam os desafios educacionais atuais (como violência nas escolas, etc.), já que uma formação fechada apenas em nossa especificidade não será capaz de enfrentar tais questões. Antes de mais nada, é necessária uma formação sintonizada com a realidade da escola pública: formar um professor capaz de atuar nas condições limitadas da escola real, sem deixar de lutar pelas condições ideais.

Pois ainda hoje é frequente a desistência da sala de aula, mesmo por professores dedicados, como pode ser exemplarmente ilustrado pelo depoi-

mento abaixo, de um músico que, no decorrer da Licenciatura em Educação Artística (Habilitação Música), envolvendo-se em grupos de pesquisa, diversos projetos e eventos, percebeu "que realmente queria ensinar" e firmou o seu "pacto com a educação musical". No entanto, quando concursado e nomeado para uma escola de ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, desistiu da sala de aula, e só não chegou a pedir demissão porque conseguiu ser transferido para uma escola especializada – a escola de arte do município.

> Não que tenha sido um desastre, sei que mexi com vários alunos que provavelmente vão lembrar-se das discussões sobre questões estéticas musicais, sons de outras culturas, construções de arranjos e performances em público...[...] Mas na maioria do tempo uma aula que era para ser de pura ebulição de sentimentos e ideias, como nos é passado nas leituras, passava a ser uma junção de pedidos de silêncio, atenção, respeito ao próximo, e ruído, muito ruído, desrespeito, muito desrespeito e frustração [...]
> Não que não seja possível trabalhar numa sala de aula e viver experiências incríveis com os alunos, e de fato realizar coisas que em nossos sonhos realizaríamos como professores, mas o problema são os altíssimos graus de estresse aos quais tenho que me submeter neste contexto, realidade esta que provavelmente não faria bem a mim. Sei que isso não é obrigatório na atividade de professor de música, pois já venho trabalhando há alguns anos no contexto específico [na escola especializada], e aí sim saio de alma lavada das aulas [...] Foi cumprido ali um papel, com alunos interessados em escutar o que eu falo e toco, o que os colegas falam e tocam; interessados inclusive em falar e tocar com os colegas, construindo assim o que sempre sonhei para as aulas, uma comunidade de aprendizes [...]. (depoimento por email, em junho de 2010, de um professor de música concursado da rede municipal de João Pessoa, licenciado em Educação Artística – Habilitação Música – grifos nossos)

Considerações finais

Por todo o exposto, é lícito questionar até que ponto, no quadro tanto da Lei 5692/71 quanto da atual LDB – que tratam a arte como um campo curricular internamente múltiplo, que inclui potencialmente a música –, a educação musical perdeu espaço na prática escolar por não conseguir responder às necessidades de uma escola com maior acesso social e menos excludente, na medida em que se mantinha presa a práticas relacionadas ao ensino técnico-profissionalizante ou ao modelo do canto orfeônico. A experiência do canto

orfeônico – importante em seu momento histórico, mas contando com as bases de um governo autoritário e implantada em um sistema de ensino extremamente elitista – é, a nosso ver, supervalorizada (cf. PENNA, 2012a, p. 163-167; 2012b). E talvez essa referência idealizada venha dificultando um compromisso maior e mais realista com a escola de educação básica, contribuindo tanto para a falta de renovação da prática escolar em música quanto para a própria demanda da área por uma lei que instituísse a sua obrigatoriedade, tal como naquele momento histórico.

A Lei nº 11.769/2008**,** que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, abre sem dúvida novas possibilidades. No entanto, acreditamos que sua efetivação na prática escolar ainda depende das conquistas em cada contexto específico. Pois determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, e nem produzem, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. Assim, a consolidação de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Precisamos, portanto, ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los.

Para tanto, é preciso reconhecer a realidade da escola – tanto em seus limites quanto em suas realizações e potencialidades – e trabalhar com esta realidade. Pois, afinal, se não formos capazes de atuar em sala de aula de modo a contribuir para a formação cultural do aluno, se não formos capazes de formar professores que se comprometam a trabalhar em sala de aula, de que vale a obrigatoriedade da música no currículo da educação básica?

Resumo: Este artigo analisa as possibilidades de expansão da presença de música em sala de aula a partir da aprovação da Lei 11.769/2008, assim como os desafios decorrentes. Inicialmente, é traçado um quadro histórico da política educacional para arte e para música a partir da década de 1970. Mostramos como, tanto no quadro da Educação Artística, implantada pela Lei 5692/71, quanto com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB, de 1996, a música está submetida ao campo mais amplo e múltiplo do ensino das artes. Entre esses dois momentos históricos, a maior diferença está nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música que estabelecem a formação do professor através de licenciatura específica. Entretanto, em muitos contextos, essas Diretrizes entram em contradição com a prática escolar e a política de contratação de professores, pela persistência de uma concepção polivalente do ensino de arte. Neste quadro, a Lei 11.769/2008**,** que dispõe sobre a obrigatoriedade da música como um conteúdo do ensino

de arte na educação básica, abre possibilidades, mas sua efetivação depende das conquistas em cada contexto específico. Por outro lado, os cursos de licenciatura têm dificuldade em preparar o professor para atuar no contexto da escola pública de educação básica.

Palavras-chave: música na escola, política educacional, formação do professor de música, Lei 11.769/2008.

Abstract: This paper analyzes the possibilities of expanding the presence of music in the classroom from the passing of Law 11.769/2008 on, as well as the challenges arising from it. At first, a historical framework of educational policy for art and music, from the 1970s, is traced. We show how under the Law 5692/71, which established Arts Education, as well as under the current Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education), of 1996, music is submitted to the multiple and wider field of arts education. Between these two historic moments, the biggest difference is in the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Courses of Music, which establish the teacher formation through specific degree. However, in many contexts, these Guidelines conflict with school practice and with the policy of hiring teachers because of the persistence of a multipurpose conception of teaching art. In this frame, Law 11.769/2008, which makes music a mandatory content of art teaching in basic education, opens up possibilities, but its effectiveness depends on the achievements in each specific context. On the other hand, the degree courses have difficulty in preparing teachers to act within the context of public schools of basic education.

Keywords: music in schools, educational policy, training of teachers of music, 11.769/2008 Law.

Referências

ALCÂNTARA, Luz Marina de. Docência em música na rede estadual de educação em Goiás. Goiânia: UFG, 2010. (Exposição em fórum do XIX Congresso Anual da ABEM – material em power point cedido pela autora)

AUSTIN, John Langshaw. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Música na escola: a lei 11.769/08 e sua implementação. Jornal Diário de Santa Maria, Santa Maria / RS, 10/11 jun. 2010, Caderno Mix, p. 10-11.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: _____. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 107-116.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres. Brasília, 1979. Incluindo Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Parecer CFE nº 540/77.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE nº 23/73.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480 Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 03, aprovado em 12 de março de 1997. Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf Acesso em: 05 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997b. v.6: Arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf. Acesso em: 10 set. 2006.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008. Acesso em: 2 maio 2009.

_____. Lei nº 12.287, de 13 julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm Acesso em: 20 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article Acesso em: 19 set. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid= Acesso em: 26 fev. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Políticas para a educação musical brasileira: realidades e possibilidades. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2005, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2005. CD-rom.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-rom.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

FUKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Currículo em debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano - matrizes curriculares. Goiânia, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Edital nº 01/2011/SEAD/SEE. João Pessoa, 2011. Disponível em: http://www.paraiba.pb.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/Edital-do-Concurso-P%C3%BAblico-28.10.11.pdf?41ed4f Acesso em: 29 dez. 2011.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. Revista da ABEM, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-193, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

______. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012 – número especial.

OLIVEIRA, Alda. Currículos de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. Anais..... Salvador: ABEM, 2000.

OLIVEIRA, Mário André W. As pretensões profissionais dos licenciandos em música da Unimontes. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPPOM, 2010. CD-rom.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. Pro-Posições – Revista da Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, n. 3 [30], v. 10, p. 57-66, nov. 1999. (Disponível on line: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/30-artigos-pennam.pdf)

______. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p. 31-55. (Disponível on line: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf)

______. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

______. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 37-55. (Disponível on line: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/o_dito_e_o_feito.pdf)

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 19, p.57-64, mar. 2008.

______. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 25, p.141-152, jan./jun. 2011.

PENNA, Maura; Música(s) e seu ensino. 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

______. O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. Anais.... João Pessoa: UFPB, 2012b. CD-rom. p. 1439-1446.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. Anais.... João Pessoa: UFPB, 2006. p. 472-478. CD-rom.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

PRATES, Ana Lídia da Fontoura. Por que a licenciatura em música?: um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. 2004. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. (Disponível on line: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4660)

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. PMJP convoca 273 classificados em concurso do magistério. João Pessoa, 2011. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/pmjp-convoca-273-classificados-em-concurso-do-magisterio/ Acesso em: 29 dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 20, p.45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara (Coord.). Audiência pública sobre políticas de implantação da lei federal nº 11.769/08 na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 23, p. 84-94, mar. 2010.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. Anais..... Vitória: ABEM, 2011. p. 1665–1674.

Recebido em 30/04/2013
Aprovado em 25/06/2013

Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas

Basic Education and Music Education: formation, contexts and formative experiences

Claudia Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@terra.com.br

A formação de professores, a escola e a educação básica: ações e movimentos

A formação de professores, pensada de modo direto com relação ao espaço no quadro das profissões, carrega, como um de seus pressupostos primeiros, a preparação de profissionais para a docência, projeto no qual estão imbricados ações e movimentos de ensinar e de aprender em espaços educativos. A formação de professores está vinculada à educação de estudantes, na escola e em outros espaços educativos, ainda que, em seus desdobramentos, se vincule às orientações mais amplas da área da educação. Na compreensão mais geral da formação de professores, é necessário lembrar que:

> Ensinar, que é algo que qualquer um faz, em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor. Existem outras preocupações conceituais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que essas pessoas aprendam algo (se eduquem). (FLODEN e BUCHMANN apud GARCIA, 1995, p. 24).

Assim, pensar a formação de professores para a escola de educação básica é um desafio carregado de complexidade, de incertezas, de dinâmicas diversas que envolvem o espaço da escola, dentre outras possibilidades de atuação profissional.

Questões como complexidade, incertezas e dinâmicas diversas são produtos e produtores do fato de não termos uma escola, mas escolas com na-

turezas e intencionalidades diferentes. A instituição escola pode ser regrada do ponto de vista de políticas públicas, mas não o é, de fato, em suas práticas de implementação da tarefa educacional cotidiana. Possivelmente, a marca comum seja a de que a escola lida com processos de ensinar e aprender mediados por conhecimentos de diferentes áreas. Contudo, a saturação de um modelo fabril que distribui conteúdos e ações ao longo de um dia, de uma semana, de um mês, e assim sucessivamente, tem gerado muitos desconfortos com relação a sua existência e modos de engrenagem.

Salientamos também o fato de que não temos certezas ou verdades que constituam a escola de educação básica como o espaço democrático de produção e difusão de saberes. Minimamente olhando esta questão, poderíamos pensar no quanto são diferentes as condições de entrada e permanência de crianças e jovens no espaço escolar. Podemos é dizer que a escola é um espaço instituído, com regras e formas de trabalho que lhe são próprias e é para este espaço de Educação básica, em grande parte dos cursos que habilitam à docência, que a formação de professores tem olhado e pensado.

Desta forma, desafiamo-nos, como professora formadora, a pensar neste espaço a partir de sua complexidade, sem perder de vista suas contradições, mas, ao mesmo tempo, sendo real no quadro social posto em nossa sociedade. Buscamos pensar, no presente espaço, no entrelaçamento da formação de professores com a qual estou envolvida no ensino superior.

Segundo o relatório da UNESCO (2005), a escola “tem a missão fundamental de alfabetização” e é um espaço por excelência da Educação básica e “todas as evidências indicam que enquanto lugar e instituição, a escola continuará a ser um pilar da educação básica durante muito tempo” (BINDÉ, 2007, p. 119). A escola, com seu projeto de educação básica, está aí e é para ela que também formamos professores. Como expressa CHARLOT (2010, p. 150), “se quisermos mudar a escola brasileira, teremos que trabalhar a realidade. Ela tem que ser tomada como ponto de partida”.

No Brasil, a escola é o espaço da educação básica. O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) expõe que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O texto é amplo e dele emanam muitas leituras, as quais não serão objeto de análise neste momento.

Como é de amplo conhecimento, a educação básica é um nível da educação nacional que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano). No contexto da educação brasileira, é relevante lembrar que:

> A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego básis, eós e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2002, p. 170)

Esta relação estrutural, entre o todo e as partes que constituem a proposição da educação básica, configura-se como um exemplo moderno da expansão da escola. Escola instituição, como comentado anteriormente, que, ao lado da família, sofreu imensas transformações na modernidade passando a representar um "modelo socialmente aprovado e definido" (CAMBI, 1999, p. 204) para ensinar aos seus alunos.

> A escola se faz necessária para abrigar e mediatizar o projeto educacional, imprescindível para uma sociedade autenticamente moderna. A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda a situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relaciona pessoas diretamente entre si. (SEVERINO, 2009, p. 83).

Por tudo isso, as políticas educacionais voltam-se, frequentemente, a discutir e criar estratégias de formação que venham qualificar o trabalho de professores da e na educação básica. Uma das ações pontuais recentes que pode ser trazida para exemplificar é o PIBID[1] (Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência), uma iniciativa do governo federal, por meio da CA-

---

[1] BRASIL, http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid . Acesso em 09 de maio de 2013.

PES, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica que articula, em toda a extensão operacional, instituição formadora/ensino superior com as escolas de educação básica.

Depreende-se, então, que, da mesma forma que pensar a escola de educação básica e seus projetos de escolarização supõe pensar em complexidades que estão implicadas nela, pensar a formação de professores não pode orientar-se por um conceito único e imutável com relação ao que significaria uma identidade para a formação professores, sendo, desse modo, a formação de professores um conceito temporal e complexo. “Vemos que, portanto, o conceito de formação, tal como muitos outros na nossa área de conhecimento, é suscetível de múltiplas perspectivas” (GARCIA, 1995, p. 14). Isso significa “assumir uma posição de abertura, de movimento, de heterogeneidade, de pluralidade, de diversidade e, logo, de diálogo, de debate e de polêmica” (DUCOING, 2007, p. 322).

Na última década, no Brasil, estamos falando de formação de professores, na compreensão de que esta é uma profissão construída por saberes que lhe são próprios (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002). Ferry, comentado por GARCIA (1999), expressa que a formação de professores difere de outras profissões em três dimensões: (a) “trata-se de uma formação dupla, onde se tem que combinar formação acadêmica (científica, literária e artística) com a formação pedagógica; (b) é um tipo de formação profissional [...]; (c) é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional” (p. 22-23).

Por isso tudo é que nossas (minha) ações profissionais no ensino superior, no ensino, na pesquisa e na extensão têm buscado articular a formação e as práticas educativas de professores, situadas e diversas.

A formação de professores de música e a escola de Educação Básica: entre complexidades da formação e da ação profissional

Com a aprovação da Lei Federal 11. 769/08, destaca-se o conteúdo música como obrigatório no Ensino da Arte na Educação básica. Concreta-

mente a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da Música no currículo escolar de forma inequívoca. De certa forma, a falta de clareza do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB foi minimizada com a nova lei, porque agora se evidencia que a Música é uma das artes que deve fazer parte do currículo obrigatório das escolas (FIGUEIREDO, 2010, p. 18).

Este cenário provoca não só as secretarias de educação e as escolas, que precisam articular suas proposições, mas também os projetos de formação de professores nas instituições superiores. A Lei soma-se ao avanço da educação musical no Brasil que, desde os anos de 1990, vem, de forma organizada, expandindo conhecimentos através de movimentos de Associações Nacionais, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), de pesquisas de mestrado e doutorado em Programas de Pós-graduação em Música e em Educação e de expansão de cursos de licenciatura na área, na modalidade presencial e à distância. A Lei representa este avanço social congregado por músicos, pesquisadores/professores, destacando a importância da expressão musical no contexto escolar, como uma das formas artísticas, considerando todas as manifestações estéticas da música.

Para pensar a questão da educação musical na escola e na formação de professores para este espaço, retomamos a orientação de que ser professor é uma profissão que se constitui a partir de singularidades próprias e complexas, construídas sobre, para e na docência. Um ponto comum é o fato de que professores de música são envolvidos, quer em sua formação, quer em suas ações profissionais, com pressupostos musicais e pedagógico-musicais. Como exposto em Bellochio e Figueiredo (2009), formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, apreciar, compor, etc. Formação pedagógico-musical vincula-se às relações entre o conhecimento musical e suas possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. Embora apresentadas em separado, a formação musical e a pedagógico-musical fazem parte do processo que constitui parte das bases para a docência de professores de música.

É viável sempre a lembrança de que a formação de professores de música não acontece somente no ensino superior, no que tem se caracterizado como

formação acadêmico-profissional[2]. Muitos alunos das licenciaturas em música chegam ao curso de formação com uma história de músico profissional que não pode ser minimizada, precisa ser trazida em potência para a construção profissional. Assim, a formação ocorre ao longo de toda a vida, e envolve dimensões vividas fora e dentro dos cursos formadores. Ocorre quando na escola o professor está em exercício profissional e cotidianamente é chamado a pensar e repensar suas aulas de música e sua inserção neste contexto.

Um ponto a considerar na formação de professores é o fato de vivermos um processo intenso de transformações, de diferentes ordens, no nosso dia a dia. A aceleração das modificações tira o chão, as certezas e impulsiona a resolver problemas diários que requerem novas formas de agir no mundo, de agir pedagogicamente em aulas de música. Del Ben (2004)[3], há quase dez anos, já questionava: “Como poderemos ensinar música e formar professores de música ou professores unidocentes, que também ensinam música, num mundo tão diverso e de mudanças tão rápidas? Como lidar com a diversidade dos muitos espaços que compõem o cenário da música e da educação musical?” Nós acrescentaríamos: como lidar com a multiplicidade de formas de produção e recepção musical? Como organizar projetos pedagógicos que possam ser amplos para a instituição de ensino superior que realiza e certifica a formação profissional de professores e também para projetos pedagógicos da educação básica? Como trabalhar o conteúdo música no contexto do ensino de arte na escola de educação básica para além do posto disciplinar sob o qual a grande maioria das escolas está organizada? SOBREIRA (2012) levanta uma importante discussão com relação à disciplinarização da música na educação básica, a partir da Lei 11.769/08 e sustenta o argumento de que

> Articulando a História do Currículo e das Disciplinas Escolares com elementos das Políticas de Currículo, assumo que, embora na Lei nº 11.769/2008 seja utilizado o termo ‘conteúdo’ para definir a inclusão da Música nas escolas, esse ensino encontra-se em um complexo processo de disciplinarização, o qual envolve uma série de fatores e embates a respeito do modelo de ensino que deve ser validado, ao tipo de profissional que deverá exercê-lo, às funções que a Música

---

[2] Toma-se a locução acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) para referir ao processo de formação do professor que ocorre no interior das instituições de ensino superior. Com isso, não se considera que o processo de formação profissional resuma-se a essa etapa, mas a delineia como o momento que certifica para a profissão docente.

[3] Questionamento proferido em palestra no Encontro Regional da ABEM Sul.

> deve ocupar e às lutas pela melhoria do status desse componente curricular nas escolas. (SOBREIRA, 2012, p. 6)

Posto isto, formação de professores para a escola de educação básica significa pensar nesta instituição a partir de suas práticas, instituição com vida e não apenas como projeção de um espaço neutro de realização do trabalho docente. Quem são as pessoas da escola? Quem são os alunos? Quais as suas condições de existência? O que os mobiliza a estarem na escola? Trata-se somente de um cumprimento das políticas educacionais do Brasil? Como a escola organiza suas proposições disciplinares? Quais são as conquistas e os entraves do sistema de organização curricular da escola para o campo das Artes, da Educação Musical?

Na educação musical, cabe-nos também saber: como a escola relaciona-se com as músicas? Que músicas têm a escola? Como elas manifestam-se no cotidiano da existência escolar? Estas mesmas questões estão presentes quando o desafio é pensar um projeto pedagógico para a escola, já que este também implica em reflexões compartilhadas e problematizadas pelos sujeitos que a constituem, sendo "concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação" (VEIGA, 2006, p. 15). Nesta linha, temos pensado que a situação da educação musical nas escolas, sobretudo nas escolas públicas, poderá ser modificada não somente em função de leis que venham a inseri-la como obrigatória, mas, principalmente, pela forma que a área será desenvolvida e compartilhada, no cotidiano escolar, conjuntamente às demais disciplinas curriculares. Temos pensado amplamente nas articulações necessárias entre o espaço de formação profissional dos professores e os espaços de suas atuações.

A articulação necessária entre a formação de professores e a escola como um espaço de escolarização formal - a escola com seus sons, cheiros, cores e sabores - é fundamental, pois é aí que acontecem "as interações cotidianas entre os professores, estudantes e conhecimentos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia" (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23). A constituição de um projeto pedagógico para a escola, ao mesmo tempo, passa por este quadro vivo de existência profissional, no qual as relações vividas dão contornos, fluídos e abertos, e mobilizam "ânimos e energias", parafraseando o grande educador gaúcho Mário Osório Marques.

A formação do professor de música enreda-se entre saber e viver músicas, saber e viver diversificadas formas de ensinar e de aprender. Saber ensinar

música, saber como se aprende música e saber avaliar os processos de desenvolvimento musical dos estudantes. O professor de música, para além de sua especificidade de área de conhecimento, necessita compreender a relação da música no contexto do Ensino das Artes, no contexto dos demais campos disciplinares da escola. Precisa construir diálogos possíveis da música com outras áreas do conhecimento, refletir sobre o espaço da música na escola e na vida dos estudantes. Ao mesmo tempo, e não menos importante, como tão bem lembrou Paulo Freire, a tarefa do professor é ensinar e este ato exige “rigor e amorosidade”, exige “querer bem a quem se ensina”, “valorizar-se [e valorizar ao outro] como sujeito e pessoa”.

Assim, faz parte da alçada do professor de música ter clarezas, não estanques e absolutas, acerca do significado, das funções e das potências da educação musical nos processos educativos escolares da educação básica e de processos sociais mais amplos, percebendo a área do ponto de vista musical, pedagógico e social, olhando-a a partir de suas especificidades e no entrelaçamento com outros conhecimentos constitutivos dos saberes escolares e extraescolares. Trata-se de reconhecer as potências dos conhecimentos da música e da educação que orientam um professor de música na escola de Educação Básica.

Um mote neste horizonte configura-se em questionar-se frequentemente: afinal, por que aprender música é importante? Por que formar para ser professor de música é relevante? Quais as ligações entre os espaços de formação e de atuação profissional de professores? Quais os preceitos teóricos e práticos que sustentam a música na educação proposta pela escola de Educação Básica? A presença da música na escola não pode ser descrita apenas pela versão romanceada de que é importante porque desenvolve sensibilidade, escuta, motricidade, etc. Outras áreas também desenvolvem as mesmas habilidades. Temos é que delinear o que distancia a música dos demais conteúdos das artes e as artes dos demais componentes curriculares da escola de educação básica[4].

---

[4] Na busca destas orientações, o GT Música na Escola tem se espraiado pelo Brasil em ações que congregam universidades, escolas, professores e músicos. No RS, em 2010, aconteceu uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado. Em 2011, o GT Música, sediado em Porto Alegre, elaborou uma cartilha com perguntas e respostas, material que tem sido orientador de debates e esclarecimentos acerca do momento vivido pela educação musical no contexto do ensino das artes e da Educação Básica.

Compartilhamos o ideal de que um projeto de formação de professores deve estar assentado no trabalho em equipe de profissionais de áreas do conhecimento que embasam um curso. O referido projeto vincula-se institucionalmente à proposta de qualificar os conhecimentos que alicerçam a docência e potencializam a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem em música.

Um ponto de relevância a pensar nos projetos das instituições formadoras, e também das escolas, diz respeito às relações que estes espaços estabelecem entre si, para além das escolas tornarem-se receptoras de práticas educativas e estágios das instituições formadoras. Que tipos de compromissos profissionais na educação podem ser apontados entre instituições formadoras e escolas? Como as pesquisas podem reorganizar a educação sem se tornarem aplicacionistas?

Finalmente, frente ao quadro exposto, compactuamos com Sobreira ao entender que uma reflexão que ainda terá muito a ser construída com relação à educação musical na escola, ou a música como conteúdo obrigatório da disciplina de Arte, diz respeito ao espaço que a música ocupa nos processos de ensinar e aprender da escola.

Apesar dessa demanda pela inserção do ensino de Música no currículo de maneira disciplinar, uma opinião contrária é apresentada por Santos (2005, p. 53), para quem os professores estão cientes que as abordagens extracurriculares são mais bem sucedidas do que as aulas oferecidas dentro da estrutura curricular, devido ao fato daquelas serem movidas pelo desejo de participação por parte dos estudantes e as últimas por tópicos obrigatórios de um programa. Ou seja, há um contrasenso: ao mesmo tempo em que os educadores reconhecem que o ensino de Música pode funcionar de forma mais eficiente fora da "grade curricular", tudo indica que este modelo pode não ser o mais adequado para a melhoria do status da Música nos currículos escolares. Lembro que, em termos de carreira, isso também pode significar menores possibilidades de emprego. (SOBREIRA, 2012, p. 60).

Passamos, então, a apresentar projetos que vimos realizando no contexto da formação de professores e que não são curriculares, mas se somam como movimento e ação conjunta ao que temos pensado.

Projetos em desenvolvimento na UFSM: Programa LEM e Programa SOM[5]

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), temos realizado algumas ações conjuntas à formação curricular de licenciandos com o objetivo de inovar e produzir outros espaços de construção pedagógico-musical à formação profissional do professor que trabalhará na educação básica. A ideia é desafiar o mínimo e construir compartilhadamente formações conjuntas que ampliem as formas de ensinar e aprender música. Os projetos acontecem no contexto do Laboratório de Educação Musical LEM/CE[6], espaço no qual se produzem ações compartilhadas entre a Pedagogia e a Música – Licenciatura, e também outros cursos, através de ações curriculares e extracurriculares.

O Programa LEM: Tocar e Cantar, desde o ano de 2002, é um Programa de extensão em conjunto com a pesquisa e o ensino. O objetivo central é promover um estreitamento entre atividades de formação profissional que impliquem o desenvolvimento de ações musicais e pedagógico-musicais no processo de formação acadêmico-profissional de professores que, em sua ação futura, utilizarão a música em suas práticas de docência. Para tanto, estabelece relações formativas compartilhadas entre alunos da Licenciatura em Música e da Pedagogia, da Educação Especial e outras licenciaturas.

A implementação do Programa LEM: Tocar e Cantar ocorre através de subprojetos que se constituem a partir de/em oficinas de música e debates, oferecidas em horários alternativos aos das aulas da graduação, para acadêmicos, professores e interessados, da UFSM e de fora da instituição.

As oficinas têm sido ofertadas em modalidades que se modificam ao longo dos anos, conforme interesses e disponibilidade da equipe que se organizar aos trabalhos, a cada ano. Em 2013, estão sendo ofertadas as oficinas de (a) canto coral; (b) flauta doce; (c) violão; (d) artes circenses e teatro; (e) apoio pedagógico-musical aos estagiários de Pedagogia; (f) debates em educação musical; (g) grupo instrumental. Desde o ano de 2011, com a motivação do

---

[5] Uma apresentação mais clara dos Programas desenvolvidos pode ser acessada na revista Cadernos de Educação da UFPEL (BELLOCHIO; GARBOSA, 2011)

[6] O LEM é um dos laboratórios de ensino do LAMEN – Laboratórios de Metodologia de Ensino existentes no Centro de Educação/UFSM coordenado pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa.

Programa Conexão de Saberes (ação extensionista MEC/SECADI), o trabalho do Programa tem se espraiado para outros espaços, além do Laboratório de Educação Musical, tecendo vínculos entre os saberes destes espaços e os da academia. Cada subprojeto é coordenado por professor vinculado a uma área específica da música e da pedagogia e tem como assistentes de trabalho estudantes da licenciatura, do bacharelado em música (oficineiros) e estudantes de pós-graduação em Educação com pesquisas em música, que ministram aulas semanais de uma a duas horas para pessoas que possuem pouco ou nenhum conhecimento musical (oficinandos).

Com este movimento, interno e externo ao LEM, o Programa abrange as mesmas modalidades de aprendizado instrumental e vocal em espaços de escolas de educação básica, projetos sociais e asilo de idosos. A grande contribuição da ampliação de espaços é para os oficineiros de Licenciatura em Música (e, em 2013, de Teatro) com relação aos desafios de planejamento, desenvolvimento e avaliação de trabalhos com música em diferentes contextos e a diversificada intencionalidade que decorre destas ações. Um exemplo pode ser o de que pensar trabalhos musicais para asilo de idosos é de ordem diferente que pensar em oficina de música para um projeto social de crianças, por exemplo.

Além do trabalho formativo potencializado aos oficinandos nos encontros, sublinhamos a expressão musical em apresentações públicas das oficinas, individualmente, e das oficinas em seu conjunto, como ocorre nas Mostras Musicais dos trabalhos realizados nos diferentes espaços que se constituem em apresentações musicais.

A relevância dos projetos extensionistas[7] para a formação de professores de música que atuarão na educação básica, e também em outros espaços, no momento de implementação da Lei 11.769/2008 é expressiva. Entendemos que a atuação nas oficinas é uma possibilidade de ampliação da formação curricular mínima e comum dos cursos superior. Em 2008, foi realizada uma pesquisa que deu a conhecer, com mais profundidade, as relações dos oficineiros com as oficinas de música e com seus processos de desenvolvimento profissional. Segundo o pesquisador:

---

[7] Como recorte, trazemos, neste artigo, algumas ações de extensão, contudo o LEM, através do FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical, desenvolve inúmeras pesquisas no campo da educação musical.

> Através desse trabalho é possível compreender a importância dos lugares da formação de professores existentes no ensino superior. O 'Programa LEM: Tocar e Cantar' se estabelece como um lugar que potencializa a formação e o desenvolvimento profissional, justamente por constituir-se como 'o espaço ocupado', dotado de significados e sentidos, os quais se articulam com as vivências e ações dos oficineiros. (SCHWAN, 2009, p. 122). 12

Um destaque às ações do Laboratório de Educação Musical são ações paulatinas, voltadas à formação musical e pedagógico-musical de professores em formação no curso de Pedagogia. Na Pedagogia da UFSM, há quase 30 anos, tem-se, como componente curricular obrigatório, disciplinas de Educação Musical. Este fato tornou-se um dispositivo para pensar em outros trabalhos, para além da matriz curricular, que pudessem ampliar e qualificar as ações musicais dos futuros professores na escola, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, na educação infantil e ensino fundamental. Destacamos ainda que temas como formação e práticas musicais e pedagógico-musicais de professores da Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) têm sido uma temática frequente em pesquisas desenvolvidas pelo FAPEM, dentre as quais: Bellochio (2001, 2011), Pacheco (2005), Spanavello (2005), Santos (2006), Correa (2008), Furquim (2009), Bellochio; Garbosa (2010), Oesterreich (2010); Werle (2010); Ahmad (2011); Araújo (2012); Dallabrida (2013). As pesquisas têm discutido limites e potências de formação musical e pedagógico-musical em cursos de Pedagogia, na perspectiva histórica e contemporânea, e suas implicações no desenvolvimento do conhecimento musical e pedagógico-musical de futuros professores dos primeiros anos de escolarização. Também dão conta de estudar relações dos professores egressos da Pedagogia UFSM e o trabalho que realizam na escola e de compreender interfaces de gestões pedagógicas das escolas em relação à música no espaço de sala de aula.

Outro Programa do Laboratório é o Programa SOM, coordenado pela Profª Drª Luciane Wilke Freitas Garbosa e por mim. O Programa também tem um impacto positivo na formação de professores e no contexto de práticas escolares da educação básica.

O Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música, desde 2005, vem promovendo ações, sobretudo, no processo de formação continuada/formação em serviço de professores, dirigindo-se, principalmente, aos

profissionais da educação básica. Além disso, o SOM propõe ações de formação inicial, voltadas aos acadêmicos dos cursos atendidos pelo Laboratório, acrescendo, em termos formativos, ao que é proposto nas disciplinas e nas oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar.

Do mesmo modo que o Programa LEM, as ações do SOM são realizadas compartilhadamente entre professores[8] dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura e Bacharelado em Música, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, graduandos, e a comunidade de Santa Maria, aproximando unidades de ensino distintas da Universidade, acadêmicos de diferentes níveis e instituições escolares e não escolares.

O Programa SOM está organizado em quatro linhas de ação: (a) formação musical e pedagógico-musical de professores em serviço, (b) formação musical e pedagógico-musical inicial; (c) concertos didáticos; e (d) orientação de grupos e de profissionais vinculados a bandas.

O SOM congrega ações e reflexões realizadas no espaço de atuação profissional, em virtude de estar interligado às atividades e práticas profissionais. A escola se caracteriza como instância principal das ações de formação continuada de professores que vimos empreendendo. No entanto, não desconsideramos outros processos formativos pelos quais os professores passam fora de seus espaços de trabalho e que acabam por repercutir na escola básica. Ressalta-se, no entanto que, muitas vezes, essa modalidade de formação que ocorre fora da escola refere-se aos processos nomeados 'reciclagem' que, conforme Candau (2001, p.52), significa 're-fazer o ciclo', voltar e atualizar a formação recebida, caracterizando uma concepção 'clássica' da formação continuada de professores. (BELLOCHIO e GARBOSA, 2011, p. 260)

Outra linha de ação que aproxima o Laboratório de Educação Musical das escolas de educação básica ocorre através dos estágios supervisionados da licenciatura em música que também têm sido realizados em escolas de educação básica. Na função de professoras[9] de Estágio Supervisionado, pro-

---

[8] Atuam, como colaboradores, o Prof. Dr. Guilherme Sampaio Garbosa e Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro, vinculados ao Departamento de Música do Centro de Artes e Letras - CAL/UFSM.

[9] Atuam em disciplinas de Estágio Supervisionado as professoras Luciane Wilke Freitas Garbosa e Cláudia Ribeiro Bellochio.

curamos uma escola e acordamos com ela um projeto de realização ampla de recepção dos estagiários. Nas escolas, os alunos permanecem durante um ano letivo e realizam atividades referentes a dois semestres de matrícula universitária. Paralelamente a realização do estágio, os professores regentes das turmas acompanham os estágios problematizando e discutindo práticas desenvolvidas pelos estagiários. Entendemos que a entrada em número maior de alunos estagiários de música na escola possibilita uma ação mais compartilhada e comprometida com o espaço escolar que vivencia um movimento maior de educação musical.

Recentemente, as ações do Laboratório de Educação Musical entenderam-se ao PIBID, projeto coordenado na área de Música pela Profª Drª Luciane Wilke Freitas Garbosa. Atualmente, o PIBID é desenvolvido em uma escola estadual e conta com a participação de cinco bolsistas e uma professora da escola. O objetivo deste trabalho na UFSM, em consonância com o projeto institucional, que objetiva criar um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas das redes públicas e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras e interdisciplinares, é ampliar a formação de licenciandos em música para além da docência em sala de aula, de modo a criar um campo diversificado de atuação na educação básica, envolvendo um conjunto de ações implementadas junto à comunidade estudantil, bem como a comunidade escolar em geral. Além disso, busca o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras para a área de Educação Musical, pautadas no trabalho colaborativo, reflexivo e dialógico, envolvendo acadêmicos, supervisor, coordenador de área e participantes de outros PIBIDs da UFSM.

Sempre desafios: a formação e as práticas não se concluem

Frente aos desafios complexos presentes na formação do professor de música, sobretudo para a escola de educação básica, e das ações que vimos implementando, percebemos que o processo formativo para a docência necessita ser visto de um ponto de vista concreto, mas não marmorizado, sem possibilidades de encharcamentos e fluxos. A formação para a docência é multifacetada e multidimensional, com funções relacionadas às formas de apren-

der e de ensinar, estando aí presentes todos os processos que organizam estes grandes eixos da profissão - professor. Dessa forma, como referenciam Tardif e Lessard (2005), não podemos cair no "perigo da abstração" ou como diria José Mario Azanha, "no abstracionismo pedagógico", pensando em processos formativos que estão longe dos problemas e acertos da profissão que os constituem, longe também dos problemas e acertos das instituições de ensino superior e das escolas de educação básica e de outros tantos espaços nos quais ocorrem processos de educação não formal.

Esta compreensão nas discussões e construções dos projetos pedagógicos, que, por natureza, são projetivos, como remete o próprio nome, necessitam ser inovadores em suas orientações e abertos às instabilidades, às incertezas. Posto isto, é impossível pensar na possibilidade de projetos construídos por uns para que outros desenvolvam-nos. É preciso problematizar e compartilhar as ideias, propondo as visibilidades projetivas de grupo, para envolver e melhorar as condições educacionais, possibilitando que os sujeitos vivam de forma mais intensa e expressiva os seus aprendizados.

Portanto, expor sobre a formação de professores de música é referirmo-nos a um processo complexo porque a profissão docente do educador musical também é complexa, carregada de incertezas e definições temporárias, se é que podemos pensar em definições. Devido a isto, o fato de estarmos há um 'bom tempo' falando sobre formação de professores talvez não se caracterize como tempo suficiente para as transformações nas ciências que envolvem os homens: professores formadores, em formação inicial, em formação permanente e alunos, e seus processos de ensinar e de aprender em sociedade. Se pensarmos que, hoje, o espaço social é globalizado e que este conceito implica transformações na esfera de nossa vida política, cultural, econômica, não podemos pensar que as respostas às questões que envolvem os seres humanos sejam imediatas ou duradouras. Estas relações são compartilhadas quando trazemos o pensamento para o espaço da escola e seu projeto de educação básica.

Assim, talvez o tempo que estejamos falando sobre formação de professores de música para a escola, pensando da música no ensino da arte na educação básica, não se constitua como um 'bom tempo' expressivo a ponto de estar provocando mudanças significativas nos contextos reais das instituições formadoras, nas práticas dos professores nas escolas, no processo acadêmico

de formação inicial de professores, nos processos de formação continuada e formação em serviço.

Enfim, como alguns autores têm nos apontado, é necessário ultrapassar a concepção de formação de professores no âmbito de ser unicamente uma formação acadêmica. É preciso que se instale a concepção de formação profissional. Formação acadêmico-profissional que pense no professor no mundo do trabalho e da vida, para além do espaço de formação, da escola e da sala de aula.

Finalmente, entendemos que a formação do professor de música é uma tarefa desafiadora, na medida em que a exigência, devido à complexidade da profissão do professor e da multiplicidade dos saberes pedagógicos e musicais exigidos nos tempos em que vivemos, constitui-se por meio de possibilidades diversificadas, as quais necessitam conduzir-se para o exercício profissional, crítico e comprometido com o desenvolvimento dos alunos e da área no contexto da educação brasileira. De modo análogo, a atuação profissional de professores de música na escola de educação básica também é desafiadora e requer conhecimentos amplos sobre as múltiplas possibilidades de ensinar música neste espaço.

Por certo, a complexidade do trabalho docente requer conhecimentos amplos, na área que se ensina, na possibilidade de entrelaçamento da área com os outros campos de saberes e na possibilidade de reconstrução do próprio objeto de conhecimento. O desafio da formação de professores de educação musical e de suas práticas educativas na escola de educação básica é a compreensão de que o trabalho docente requer do professor cultura diversa e atenta às múltiplas formas de existência de seu objeto de conhecimento e das relações deste com o desenvolvimento dos seres humanos.

Resumo: O texto tem um caráter ensaístico acerca de reflexões em torno da formação e de práticas formadoras de professores de música para a educação básica. Para tanto, percorro colocações em torno da formação de professores, da escola de educação básica, e de experiências formadoras que dialogam com a educação musical nos processos de escolarização. O artigo apresenta reflexões sobre a educação básica, entrelaçadas com perspectivas da formação de professores. Em diálogo com a formação de professores, trago a educação musical na educação básica, tendo, como pano de fundo, a Lei 11.796/08. Para finalizar o texto, apresento um pouco do movimento que vimos construindo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em ações dos Programas

LEM: Tocar e Cantar e SOM desenvolvidos pelo Laboratório de Educação Musical e também trago experiências em torno do estágio supervisionado em música e também a experiência recente do PIBID.

Palavras-chave: educação musical; formação de professores; educação básica; práticas educativas

Abstract: The text has an essay nature concerning some reflections about formation and formative practices of Basic Education Music teachers. To do so, I cover some ideas about teachers' formation, school and Basic Education, and formative experiences which dialogue with Music education in the processes of schooling. This paper presents reflections about Basic Education, interwoven with perspectives of teachers' formation. Dialoguing with the teachers' formation, I approach Music Education in Basic Education, having as background Law 11.796/08. To close the text, I present part of the movement we have been organizing at Federal University of Santa Maria (UFSM), through actions related to the Programs LEM: Playing and Singing and SOM, developed at the Music Education Laboratory, and I also bring some experiences around the teaching training in Music as well as the recent experience concerning PIBID.

Keywords: Music Education; teachers' formation; basic education; educational practices

Referências

AHMAD, L. A. S. Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação das escolas municipais em Santa Maria/RS. 2011. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

ARAÚJO, G. Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

BELLOCHIO, C. R. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, C. R. Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. Música na educação básica, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 36-47, 2009.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. Cadernos de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010. v. 37, p. 247-272.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p 27834- 27841.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. spe, abr. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 10 maio 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012.

CORRÊA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do "Programa LEM: Tocar e Cantar". Revista da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, n.20, pp. 53-62, 2008.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, Sept. 2002 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=en&nrm=iso access on 10 May 2008. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010.

DALLABRIDA, I. C. Educação musical e unidocência: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Música – Licenciatura Plena)-Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 253-266.

DUCOING, P. A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação. In: ESTRELA, Albano (Org.). Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007, p. 312-336.

FIGUEIREDO, S. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php Acesso em 10 de maio de 2013.

FURQUIM, A. S. S. A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2009.

GARCÍA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

OESTERREICH, F. A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008). 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2010.

PACHECO, E. G. Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2005.

SANTOS, L. M. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2006.

SEVERINO, J.S. Fundamentos ético-politicos da educação no Brasil hoje. In: Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo. 2009, p. 289-320.

SCHWAN, I. C. “Programa LEM: Tocar e Cantar”: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2009.

SOBREIRA, S. G. Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei 11.769/2008. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

SPANAVELLO, C. S. A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro, Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. (2 Ed.) Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. (Org). Escola: espaço do projeto político pedagógico (10 ed.). São Paulo, Campinas: Papirus 2006.

WERLE, K. A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2010.

Recebido em 21/04/2013
Aprovado em 18/06/2013

Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade

School, culture, diversity and music education: dialogues of contemporaneity

Luis Ricardo Silva Queiroz
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
luisrsq@uol.com.br

O termo educação musical representa atualmente um campo diversificado de estudos e de práticas de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissão de saberes musicais. Assim, essa área é entendida como uma complexa rede de interações que se constitui nos meandros da sociedade, tecendo os fios que configuram a música como expressão cultural.

Concebida sob essa perspectiva, a educação musical ocorre em múltiplos lugares e é mediada por estratégias diversas de formação em música, podendo ser estabelecida via processos educacionais intencionais, como acontece em uma instituição de ensino, ou por etnometodologias estabelecidas nas diferentes relações dos sujeitos com o mundo social, via processos não-intencionais de educação. Se na primeira categoria a educação musical se estabelece em lugares constituídos socialmente para educar, a partir de estratégias concebidas para esse fim: uma aula, um curso específico de formação, entre outras ações intencionais, na segunda ela se dá via interações dos indivíduos constituídas nas suas práticas cotidianas: ouvindo rádio, jogando games, participando de cultos religiosos, se divertindo em festas, entre diversas outras formas de relações estabelecidas socialmente com a música.

A conjuntura desses diferentes lugares de transmissão de saberes constroem os pilares da música como expressão humana e cultural, o que atribui a cada um deles distintos papéis sociais no processo de formação

musical do indivíduo. Assim não se pode estabelecer uma hierarquia valorativa entre dos diferentes espaços de educação musical, pois cada um deles possui seus próprios parâmetros de complexidade, suas formas singulares de organização e suas nuances nas estratégias de transmissão de conhecimentos.

Outro fator importante para o cenário contemporâneo da educação musical é que todos esses mundos de educação estão em constante processo de diálogos e interações, mediados pelos diferentes sujeitos que circulam pelos muitos lugares de formação em música. Assim, os indivíduos que são formados musicalmente por uma escola, também são educados pelas mídias, pelas performances musicais locais, pelas músicas da rua e, assim, reciprocamente, acontece em todos os contextos sócio-educacionais de aprendizagem musical.

Partindo desse ponto de vista, apresento neste texto perspectivas para pensar e conceber o ensino de música na escola de educação básica, entendendo esse lugar como apenas um, entre os múltiplos contextos em que a educação musical acontece. Assim, é preciso considerar que a escola está inserida em uma macroestrutura, a cultura, e que, de tal forma, recebe influências de todos os demais lugares sociais em que a música está presente. Todavia, essa relação se estabelece por muitas vias; e se por um lado a educação musical escolar é influenciada pela cultura, por outro ela também é geradora de cultura, podendo impactar diretamente a inserção da música na sociedade como expressão humana e cultural.

As discussões realizadas ao longo do texto têm como base pesquisa bibliográfica, em diferentes áreas de conhecimento que se dedicam ao estudo da escola, da cultura e da música; pesquisa documental, em leis, resoluções, diretrizes e outras produções relacionadas à legislação educacional brasileira; e pesquisa empírica, consolidadas a partir de experiências com a formação de professores para o ensino de música nas escolas de educação básica. Assim, a partir de estudos realizados acerca do ensino de música na escola, ao longo dos últimos dez anos, reflito sobre base epistêmicas e pedagógicas que considero fundamentais para compreender e conceber ações educativo-musicais no âmbito da educação básica.

Escola, cultura e educação musical[1]

No mundo atual, marcado pela complexidade de relações sociais e pelas nuances que configuram o processo de formação humana, não é possível separar a análise da escola da análise da cultura. A escola é um elemento da cultura, que existe para cumprir uma função na sociedade, atendendo anseios e definições social e culturalmente definidas. Mas, é importante frisar, mesmo sendo definida pela sociedade e por padrões culturais, a escola não é passiva nessa relação, sendo ao mesmo tempo determinada pela cultura e também determinante dela. Considerando, portanto, que as relações entre cultura, sociedade, música, escola e formação humana não podem ser analisadas de forma estanque, me aterei a refletir mais diretamente sobre o que significa cultura, apontando suas implicações no processo de formação sócio-escolar e, de forma mais específica, no processo de ensino e aprendizagem da música nesse contexto.

O conceito antropológico de cultura, cunhado desde a segunda metade do século XIX, a evidencia como algo **aprendido** pelo ser humano a partir das relações do sujeito consigo mesmo, com a natureza e, sobretudo, com os demais indivíduos que constituem a sociedade. Na primeira definição de cultura, Tylor (1871, p. 1) a concebeu como "aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos **adquiridos** pelo homem como membro de uma sociedade"[2] (grifo meu). A palavra adquiridos, presente no conceito do autor, evidencia a ideia de que cultura não é algo inato, mas sim um conjunto de elementos incorporados pelos seres humanos a partir das relações sociais.

Franz Boas (1911) e Kroeber (1917) reforçaram essa perspectiva, evidenciando que os conhecimentos e comportamentos dos indivíduos são construídos nas interações com a sociedade, dessa maneira são aspectos **aprendidos** ao longo do processo de **formação** dos sujeitos. Esses autores, além de outras contribuições importantes, enfatizaram que o ser humano

---

[1] Dedico este texto aos alunos da disciplina Educação Musical, cultura e sociedade do mestrado em música do PPGMus/UFRN, semestre 2013.1, pelas frutíferas discussões realizadas durante as aulas, que motivaram as reflexões apresentadas neste trabalho.

[2] […] that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.

define sua identidade a partir do que ele aprende, e não com base em determinismos biológicos e geográficos. Assim, as definições genéticas dos sujeitos e as características físicas dos lugares onde nascem pouco influenciam na construção de conceitos e comportamentos que norteiam sua vida. Essa construção se dá sobretudo na **aprendizagem** de definições construídas historicamente pelos milhares de sujeitos sociais que cunharam a base do conhecimento que coletivamente nos é transmitido.

A partir da segunda metade do século XX, sob a lente da antropologia hermenêutica, representada sobretudo pelos estudos de Geertz (1973, p. 5), ficou evidente que a "teia de significados" tecida pelos humanos, a cultura, na qual eles estão amarrados, só pode ser compreendida pela "interpretação" dos conceitos e comportamentos aprendidos socialmente. Ou seja, a cultura se dá nos "significados" das ações humanas e não nas ações propriamente ditas. Portanto, qualquer processo de assimilação e de transformação da cultura se estabelece a partir de bases históricas cumulativas, e só a compreensão dessas bases permite interpretar uma situação, uma prática, um comportamento, um conceito. Essa definição é fundamental para pensarmos a realidade do ensino de música na escola, pois **não** são as músicas que compõem um repertório e nem os padrões estéticos que as caracterizam que desencadeiam processos de conhecimento e de (trans)formação da cultura musical, mas sim os significados que essas músicas estabelecem na vida dos sujeitos que constituem o contexto escolar. Votarei a essas reflexões mais adiante.

As várias perspectivas em torno do conceito de cultura e das suas nuances na sociedade passaram, ao longo do século XX, por diversas definições, mas a perspectiva de que a aprendizagem é o esteio da formação da cultura é transversal a todas elas. Dessa forma, as estratégias de transmissão de conhecimentos de uma cultura e os lugares sociais em que essas estratégias são efetivados são fundamentais para os rumos e a (re)construção de uma cultura. No campo da música, essa perspectiva foi amplamente enfatizada pelo etnomusicólogo Bruno Nettl, quando afirma que "[...] uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical é o método de transmissão"[3] (NETTL, 1997, p. 8, tradução minha). Ainda nas perspectivas

[3] [...] one of the things that determines the course of history in a musical culture is the method of transmission.

do autor, “[...] o modo pelo qual uma sociedade ensina sua musica é um fator de grande importância para o entendimento daquela música”[4] (NETTL, 1992, p. 3, tradução minha). Portanto, os lugares, processos, situações e estratégias diversas de transmissão de saberes, entre eles os musicais, nos permitem interpretar uma cultura, compreender os aspectos fundamentais do que ela é e, mais que isso, ressignificá-la periodicamente.

Essa importância atribuída ao processo de formação do sujeito para a existência da própria cultura, entre elas a cultura musical, fez com que as sociedades buscassem formas sistêmicas de definir, controlar e mediar conhecimentos fundamentais para a vivência, convivência e sobrevivência social e, portanto, para a construção e ressignificação das culturas. Assim nasceu a educação intencional, como um recurso cultural criado para a definição da própria cultura, seja perpetuando as bases existentes ou estabelecendo novos caminhos para os rumos dos conhecimentos e significados da sociedade.

A concepção, portanto, de que é preciso lugares na sociedade com a finalidade específica de transmitir os conhecimentos e comportamentos estabelecidos como fundamentais, é uma definição cultural, que nos foi passada ao longo do tempo e que nos leva a crer e a conceber a escola como um contexto essencial para a formação humana, consequentemente para a cultura. Cultura entendida como o conjunto de saberes, conceitos, comportamentos e habilidades adquiridos pelos sujeitos nas interações com a sociedade. A escola seleciona esse conjunto de conhecimentos e ações humanas com base nos valores da cultura e define suas estratégias para que eles sejam transmitidos aos indivíduos também a partir de aspectos e valores culturais. Em suma, a escola é um fenômeno cultural definido para mediar outros fenômenos da cultura.

Entre as muitas formas de expressão humana que constituem a cultura, a música ocupa lugar de destaque. Como prática social, a música agrega em sua constituição aspectos que transcendem suas dimensões estruturais e estéticas, se caracterizando, sobretudo, como um complexo sistema cultural que congrega elementos estabelecidos e compartilhados pelos seus

---

[4] […] the way in which a society teaches its music is a matter of enormous importance for understanding that music [...].

praticantes, de forma individual e/ou coletivamente. De tal maneira, a forte e determinante relação com a cultura estabelece para a música, dentro de cada contexto social, um importante espaço com características simbólicas, usos e funções que a particularizam de acordo com as especificidades do universo que a rodeia (BLACKING, 1973; MERRIAM, 1964; NETTL, 1992; QUEIROZ, 2004; 2005; 2010; 2011).

Conforme tenho apontado em outros trabalhos (QUEIROZ, 2004; 2005; 2010; 2011), a música como expressão cultural é um veículo universal de comunicação, haja vista que todas as sociedades realizam práticas musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos da cultura. Todavia, se a manifestação da música é uma realidade universal, suas formas de organização não seguem essa característica, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando, idiossincraticamente, os elementos que a constituem (QUEIROZ, 2004, p. 101).

Dessa forma, a música como expressão da cultura cria mundos diversificados, estabelecidos como redes de interações construídas socialmente de acordo com as nuances de cada contexto cultural. Esses mundos são singulares, mas se encontram e interagem dentro de um mesmo território, de uma mesma sociedade e/ou até mesmo dentro de um mesmo grupo. Portanto são territórios demarcados pelas fronteiras da aprendizagem, pelos conceitos e comportamentos transmitidos contextualmente, e não por linhas geográficas de uma escola, de uma rua, de uma cidade, de um estado, de um país etc. Nas definições de Finnegan (1989, p. 31), são mundos que se distinguem por diversas convenções sociais, particularizados pelas pessoas que tomam parte deles: seus valores e significados, compreensões e saberes compartilhados, modos de criação e circulação dos conhecimentos e práticas de música, e a organização social de suas expressões musicais.

Concebendo a escola como lugar privilegiado na mediação da cultura e a música como um veículo universal de expressão das culturas, o diálogo entre esse lugar de formação cultural, a escola, e esse importante saber humano, a música, se estabelece de forma natural. A escola está imbricada na ampla teia de significados que delineia a cultura como expressão humana, o que faz com que a presença da música nesse contexto flua a partir das interações mediadas pelos fios que compõem essa teia, haja vista a condição

do fenômeno musical de permear as relações dos indivíduos nos diferentes contextos sociais, inclusive nas instituições de ensino.

Mas essa presença da música na escola se estabelece por muitas vias, tanto por processos intencionais, quanto por caminhos não-intencionais de formação musical. Essa última categoria, certamente está presente em todas as escolas, e não tenho receio de ser absolutista ao fazer tal afirmação, pois a música está nos momentos de lazer, nas formas de comunicação dos alunos, nas metodologias de professores de diferentes disciplinas, nos sons da rua que atravessam a instituição, entre muitas outras formas de relações musicais no universo escolar. Assim, práticas e interações com a música estão no dia-a-dia de qualquer escola, mesmo que não haja nenhum planejamento para que isso aconteça, devido à onipresença da música na sociedade. Todavia, essa onipresença nem sempre tem sido suficiente para garantir a presença da música nas propostas intencionais, curriculares, de formação escolar.

Essa constatação está relacionada às perspectivas de Wayne Bowman, quando afirma que:

> A música é, sem dúvida, uma presença ubíqua nas sociedades humanas e as tendências musicais estão claramente entre os atributos mais marcantes e distintivos do animal humano. A música também nos proporciona uma experiência que é diferente de qualquer outra, oferecendo-nos formas humanamente únicas de estarmos no mundo. No entanto, por mais notável e incontestável que esses fatos sobre a música possam ser, eles não estabelecem por si só uma necessidade para a educação musical, particularmente onde o tempo e os recursos são finitos e escassos [5] (BOWMAN, 2002, p. 63).

Reconhecendo esse diálogo da música, como prática cultural, com a escola, como mediadora e formadora de cultura, entendemos que é necessário garantir um espaço legítimo para o ensino musical na propostas intencionais estabelecidas, planejadas e definidas por essa instituição de ensino, com vistas a atender as demandas da sociedade e os processos de formação humana. Somente assim será garantida, democraticamente, aos

[5] Music is without question a ubiquitous presence in human societies, and musical propensities are clearly among the more remarkable and distinctive attributes of the human animal. Music also affords us experience that is unlike any other, extending to us humanly unique ways of being in the world. However, striking and indisputable though these facts about music may be, they do not in themselves establish a need for education in it, particularly where time and resources are finite and in short supply.

sujeitos que compõem a escola uma formação planejada de conhecimentos e habilidades que permeiam sua realidade cultural e são fundamentais para sua interpretação, inserção e atuação na cultura.

Nesse sentido, a inserção de práticas curriculares de ensino de música no contexto de todas as escolas do Brasil é uma conquista que almejamos para a cultura nacional nos próximos anos. Somente assim as escolas serão de fato mediadoras de processos de formação em música e de formas de expressão musical, permitindo que os sujeitos conheçam, incorporem e vivenciem culturas existentes, bem como estabeleçam novos caminhos para a música, contribuindo para a reconfiguração e ressignificação das próprias culturas musicais.

A escola como espaço de mediação e transformação da cultura musical

Considerando, portanto, que as instituições de ensino existem para cumprir uma função específica na sociedade, formando indivíduos para lidar com os saberes e comportamentos considerados fundamentais para um determinado contexto social, a escola desempenha um importante papel para o conhecimento, a constituição e a redefinição das culturas musicais do mundo e, no nosso caso, do Brasil. Sendo responsável pelo processo de formação básica, a escola é um contexto configurado na contemporaneidade para "preparar" o indivíduo para a vida, formando-o a partir dos conhecimentos eleitos como cruciais de serem aprendidos pelo sujeito para o seu desenvolvimento humano, tornando-o apto a se inserir e a viver consigo mesmo, com o mundo natural e com a sociedade. Pela discussões realizadas anteriormente neste texto, é possível afirmar que a música tem muito a contribuir para essa função da escola, merecendo conquistar um lugar entre os conteúdos considerados "primordiais" para a formação humana.



Pelas argumentações apresentadas anteriormente acerca da constituição da cultura e pela constatação de que a escola existe para cumprir um papel social definido culturalmente, fica evidente que a seleção do que deve ser ensinado no contexto escolar é fundamentalmente uma seleção cultural, a partir de padrões, normas, valores, hierarquias e uma série de

outras definições marcadas pelos determinismos sociais (MORIN, 2011). Por conseguinte, não existem conteúdos e campos disciplinares naturalmente definidos para a educação básica, pois essa é uma definição nossa, da sociedade, a partir de uma série de significados, de saberes e de convenções não inventadas por nós, mas que nos foi transmitida ao longo de muitos anos por nossos predecessores. Nesse sentido, na análise do que é ensinado na e pela escola, podemos aplicar as mesmas considerações de Kroeber (1963) acerca da transmissão da língua inglesa. Conforme o autor:

> [...] a língua inglesa é uma parte da cultura. A faculdade de falar e entender alguma ou qualquer linguagem é orgânica: é uma faculdade da espécie humana. Os sons das palavras são, é claro, produzidos por homens e mulheres individualmente, e são compreendidos e respondidos por indivíduos e não pela espécie. Mas a agregação total das palavras, formas, gramática e significados que constituem a língua inglesa é o produto acumulado e articulado de milhões de indivíduos ao longo de muitos séculos. Nenhum de nós cria ou inventa para si mesmo o inglês que fala. Nós o falamos como ele chega até nós, pronto, vindo de nossos milhões de predecessores, dos mais velhos que nós e de nossos contemporâneos[6] (KROEBER, 1963, p. 63).

É válido salientar, portanto, que, se a música ainda não está inserida na realidade das escolas no Brasil, esse fato se dá por convenções e valores estabelecidos socialmente para a escola. Sem dúvida, há aí um contrassenso social emergente, pois definições e convenções da sociedade não privilegiaram, e em muitos lugares ainda não privilegiam, uma forma de expressão e de saber socialmente estabelecida como fundamental para o ser humano, a música, conforme atestam as discussões realizadas anteriormente. Por conseguinte, é mais que propício o momento para refletirmos acerca desse determinismo social, ainda definidor da realidades de muitas escolas de educação básica, a fim inscrever culturalmente novos determinismos para a escola do século XXI.

Assim, na escola contemporânea, como em todo contexto cultural, vive-se a tensão entre ensinar o que está dado e definido socialmente e

[6] [...] the English language is a piece of culture. The faculty of speaking and understood some or any language is organic: it is a faculty of the human species. The sounds of words are of course made by individual men and women, and are understood and reacted to by individuals, not by the species. But the total aggregation of words, forms, grammar, and meanings which constitute the English language are the cumulative and joint product of millions of individuals for many centuries past. No one of us creates or invents for himself the English he speaks. He talks it as it come to him, ready-made, from his millions of predecessors and from his elders and age mates.

configurar novas incursões do conhecimento, estabelecendo outras matrizes, relações e saberes culturais. Essa perspectiva se alinha às considerações de Morin (2011), de que:

> É verdade que, todo conhecimento, inclusive o científico, está **enraizado**, inscrito no e dependente de um contexto cultural, social, histórico. Mas, o problema consiste em saber quais são essas inscrições, **enraizamentos**, dependências, e de perguntar-se se pode aí haver, e em que condições, uma certa autonomização e uma relativa emancipação do conhecimento e da ideia (MORIN, 2011, p. 17-18, grifos meus).

Espera-se, a partir dessa forma de pensar, que a escola desempenhe esse duplo papel: consolidar o que está dado e definido pela cultura; e, também, possibilitar, via a construção da emancipação do conhecimento, novas diretrizes e caminhos para a sociedade. Nessa perspectiva, certamente, a música deve fazer parte dos novos rumos para a escola que almejamos para o presente, mas com vistas ao futuro. Música pensada como conhecimento cultural e como uma forma de expressão inserida em todas as sociedades humanas, sendo fundamental para todas elas.

Se entendemos, então, que a música pode trazer diversas contribuições para o processo de formação escolar, haja vista sua forte relação com a sociedade, cabe refletir, também, acerca das contribuições que a educação musical escolar pode trazer para a música como fenômeno da cultura. Retomando as considerações de Morin (2011), somos levados a pensar que o ensino de música nas escolas deve acontecer calcado na dupla função da instituição no processo de produção de conhecimento e de formação do indivíduo: possibilitar acesso e conhecimentos culturais musicais e, ao mesmo tempo, contribuir para a redefinição da música como cultura.

Assim, pensando especificamente na prática da educação musical escolar, certamente serão trabalhados repertórios, conteúdos, padrões estéticos e práticas de música consolidadas e estabelecidas socialmente, haja vista que nenhum contexto social pode fugir por completo desses determinismos. Mas, também, espera-se que ao propiciar acesso a esses conhecimentos, a escola também contribua para novas incursões da música na sociedade, tendo papel definidor, inclusive, na caracterização da música como expressão humana e cultural.

A função da escola como mediadora do conhecimento e como promotora de cultura está amplamente retratada na literatura científica que se dedica à reflexão sobre a educação básica em diferentes áreas de conhecimento, bem como na legislação nacional que regulamenta e estabelece diretrizes para a formação escolar. Nessa direção, como explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, Lei 9.394/1996, no seu artigo 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, **assegurar-lhe a formação** comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, grifos meus). Ao atribuir à escola a responsabilidade de que **assegure a formação** do indivíduo, reconhece-se no âmbito da legislação nacional a função que esse lugar social tem no processo de consolidação da cultura e, também, na sua transformação. Assim, essa instituição ao **formar** o sujeito estará proporcionando a ele conhecimentos culturais, pelas definições de cultura já apresentadas anteriormente. Obviamente a escola desempenha essa função em parceria com os diversos outros lugares sociais em que a educação acontece (intencionalmente ou não), mas a sua razão de existir está associada intrinsecamente à construção e transformação da cultura via processos intencionais de formação humana. No campo da música, então, a escola pode mediar acesso à vasta produção musical existente e, via o conhecimento e significação de aspectos estéticos e simbólicos da música, contribuir para a prática desse fenômeno e a sua reconfiguração na sociedade. A inserção da música como componente curricular no processo de formação cultural do indivíduo, mediado pela escola, está explicitada inclusive na LDB, no seu artigo 26, ao conceber que a música deve ser um “conteúdo obrigatório” do componente curricular arte[7]. A partir da nova redação do Art. 26, redefinido em seu caput pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), fica explícita a vinculação da escola como mediadora dos conhecimentos culturais, pois como enfatizado:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade**, **da cultura**, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, grifos meus).

---

[7] Para uma análise mais detalhada da inserção da música na escola a partir das definições da LDB 9398/1996, desde que foi alterada pela Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), confira Queiroz (2012).

Apesar de a palavra "cultura" ser mencionada em separado, todos os elementos especificados na citação anterior como fundamentais para o currículo da escola, bem como as características que devem observadas para a composição curricular da educação básica, são expressões da cultura. Assim, a base nacional comum dos currículos é uma definição cultural, bem como características regionais e locais da sociedade, aspectos da economia, especificidades dos educandos, entre outras formas de conhecimentos e fenômenos relacionados à construção social coletiva. O que mais uma vez fica evidente a partir dessa análise é que a escola é um fenômeno da cultura e que tudo o que é realizado em seu universo resulta de práticas culturais.

A escola, como lugar de formação cultural que deve atender os diferentes contextos sociais e os múltiplos sujeitos da sociedade contemporânea, sendo um direito do cidadão e um dever do estado, tem a "diversidade" como norteadora de suas concepções e ações no século XXI. Diversidade no sentido pleno, englobando distintas metodologias e práticas pedagógicas, múltiplas etnias, diversificadas expressões de sexualidade, facilidades e dificuldades diferentes de aprendizagem, entre muitos outros aspectos. Todas essas diversidades se inter-relacionam na configuração da diversidade musical, estabelecendo uma multiplicidade de representações da música na sociedade e, consequentemente, na escola. Esse aspecto será retomado mais adiante.

Revisitando os documentos específicos da legislação brasileira destinados à formação escolar, percebe-se a "diversidade cultural", retratada também na expressão "pluralidade cultural", como tônica das concepções de ensino para todos os níveis e modalidades de formação que compõem a educação básica no Brasil. Nessa vertente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) evidenciam que práticas pedagógicas nesse nível de formação devem garantir experiências que, entre outras, "possibilitem **vivências éticas e estéticas** com **outras crianças** e **grupos culturais**, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no **diálogo e conhecimento da diversidade**" (BRASIL, 2010a, p. 26, grifos meus).

Essa mesma perspectiva norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) ao destacarem, no seu artigo 3º, que as suas etapas e modalidades devem:

> [...] evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, **culturais**, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe **igualdade**, **liberdade**, **pluralidade**, **diversidade**, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010b, p. 1, grifos meus).

Novamente merece menção o fato de que todas as definições e aspectos da sociedade retratados nas diretrizes são culturais. Mas chama atenção a palavra "igualdade" ao lado de "pluralidade" e "diversidade". Esses termos, apesar de uma aparente contradição, retratam aspectos diferentes presentes nas relações dos seres humanos na sociedade, pelo menos ideologicamente, sendo "igualdade" relacionada à necessidade de as pessoas terem as mesmas possibilidades de acesso; e "pluralidade" e "diversidade" relacionadas, respectivamente, as variadas expressões das culturas e às singularidades identitárias dos diferentes sujeitos e grupos sociais. Assim, esses termos apresentados conjuntamente remetem-nos à ideia de que é preciso direitos, acessos e possibilidades de forma igualitária, mas considerando que esses aspectos fundamentais para a convivência e a participação na sociedade devem ser construídos a partir do, e pelo, respeito às diferenças. Essa perspectiva foi amplamente evidenciada por Boaventura Santos (1997, p. 122) ao afirmar que:

> [...] todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois **princípios concorrentes** de pertença hierárquica, e, portanto, com **concepções concorrentes** de **igualdade** e **diferença**, as **pessoas** e os **grupos sociais têm o direito a ser iguais** quando a diferença os inferioriza, **e o direito a ser diferentes** quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter (grifos meus).

Essa convivência integrada entre igualdades e diferenças é, indubitavelmente, uma busca da educação contemporânea e uma premissa norteadora da formação nas escolas de educação básica. Assim, o respeito à diversidade e a aceitação da diferença são as formas possíveis de possibilitar direitos e acessos iguais aos indivíduos da sociedade. Sem moldar as diversidades para formar iguais, almeja-se possibilitar igualdades para respeitar e perpetuar as diferenças humanas e culturais.

Entre as muitas outras menções e definições da legislação educacional que retratam a "diferença" como caminho para possibilitar a

igualdade de direitos e deveres, me atenho a mencionar apenas mais duas definições, explicitadas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Conforme esse documento destaca, no seu artigo 5º, "o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se", entre outros aspectos no "[...] reconhecimento e aceitação da **diversidade** e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das **culturas** a eles subjacentes [...]" (BRASIL, 2012, p. 2, grifos meus). Além disso, essas diretrizes destacam ainda no artigo 7º, que:

> A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a **diversidade** e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012, p. 2, grifo meu).

De tal forma, fica evidente a ideia de se contemplar a diversidade das culturas, reconhecendo e aceitando essa diversidade como elementos intrínsecos e fundamentais à expressão humana. Além disso, a palavra diversidade é retomada no artigo 7º das diretrizes, com o intuito de reforçar a importância e a necessidade de que esse elemento seja devidamente considerado nos meandros de cada contexto cultural em que a escola se insere.

Considerando esse panorama, podemos estender as análises realizadas anteriormente para as singularidades da prática de educação musical escolar. Assim, pautado na perspectiva da diversidade que norteia toda e qualquer práxis educacional mediada no âmbito da escola, fica evidenciada a inadequação de buscar modelos absolutos, repertórios unilaterais, padrões estéticos estáticos, entre diversos outros fatores que negligenciam a diversidade de músicas como expressão das culturas.

A expectativa e recomendação de inserção da diversidade artística no âmbito da formação escolar está explicitada nos parâmetros curriculares nacionais, inclusive com objetivos e proposições diretamente relacionadas ao campo da música. Nos dois documentos gerais do PCN que tratam dos temas transversais (BRASIL, 1997a; 1997b), pluralidade cultural aparece como eixo da formação humana que deve permear todas as áreas e com-

ponentes curriculares da formação escolar. Certamente, seria demasiado artificial pensar essa pluralidade cultural sem um diálogo direto como a diversidade de músicas que permeia a sociedade. Essa indicação fortalece a premissa já levantada anteriormente de que a música permeia diversas práticas e atividades de ensino de múltiplas disciplinas do contexto escolar. A partir desse panorama mais geral, me atenho à análise de documentos mais direcionados para a área de música a partir de "orientações" propostas pelo cenário político educacional brasileiro.

Assim, de forma mais específica, os volumes dos PCN destinados ao ensino das artes, tanto o do ensino fundamental I (BRASIL, 1997c) quanto o do ensino fundamental II (BRASIL, 1998), apresentam a diversidade de manifestações culturais como pilar primordial para a formação dos educandos no âmbito das linguagens artísticas. Essa mesma definição acerca da diversidade de expressões das artes que deve compor o processo de formação escolar é encontrada, ainda, na parte de arte no volume do PCN destinado ao ensino Médio (BRASIL, 1999).

De maneira ampla, a formação artística que se espera da escola está retratada na referência dos PCNs acerca dos conteúdos da área que, segundo os documentos, devem ser estruturados:

> [...] de modo a **acolher a diversidade do repertório cultural** que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado (BRASIL, 1997, p. 27, grifos meus).

No que se refere diretamente ao campo da música, essa diversidade é explicitada nos três documentos analisados, dando ênfase à ideia de que "a diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros" (BRASIL, 1997, p. 53). Os PCN concebem ainda uma proposta de ensino de música calcada na experiência da expressão musical via processos de criação, interpretação e apreciação, mas enfatizando que a **diversidade** de práticas musicais, locais de performance, repertórios e sujeitos devem conduzir o trabalho de formação musical no âmbito das escolas de educação básica.

Além de entremear os documentos direcionados para a formação escolar, a concepção de diversidade está evidenciada também nos documentos direcionados para a formação de professores tanto no âmbito geral da educação básica, quanto no contexto específico da área de música, estando enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). Não me aterei a análise mais pontual desses documentos, entendendo que as discussões apresentadas são suficientes para enfatizar a relevância da diversidade cultural e, no caso específico da música, para pensar, interpretar e conceber as práxis educativo-musicais das escolas de educação básica.

Um olhar mais atento para essa forte presença da ideia de diversidades e de pluralidades retratadas na legislação nacional e nas concepções de formação mediadas pela escola do presente e do futuro, retrata, na verdade, uma ideia antropológica de cultura que vem desde Franz Boas (1911). Assim, desde que esse autor pluralizou o termo cultura, entendemos que os diferentes contextos sociais configuram um conjunto variado de culturas, cada uma delas com o seu valor e característica. Nesse sentido, falar de diversidade e de pluralidade é retratar o que é cultura no âmbito de cada sociedade: um fenômeno plural, constituído a partir da pluralidade de indivíduos via as múltiplas relações que estabelecem socialmente.

Para pensar especificamente sobre o ensino de música, é importante ter em mente que os termos pluralidade cultural e diversidade cultural presentes em praticamente todos os documentos norteadores da formação escolar na atualidade, englobam muitos outros conhecimentos e práticas que vão além da música. Mas o fenômeno musical, como forte manifestação da sociedade, tem um papel fundamental na expressão da pluralidade e da diversidade cultural da humanidade e, portanto, mais uma vez enfatizando, está diretamente conectado aos anseios e objetivos da formação escolar. Portanto, considerando a complexidade de relações e de idiossincrasias que permeiam a diversidade musical como expressão da cultura, é importante refletir sobre o que de fato esses aspectos representam para o processo de formação cultural e, de forma mais específica, para o processo de formação em música.

Na sua função de mediadora de conhecimentos culturais, como explicitado inclusive na legislação educacional brasileira, a escola da contemporaneidade tem que pensar a música a partir da polifonia de expressões culturais que representam esse fenômeno na sociedade do século XXI. Assim, uma proposta educacional de ensino de música contextualizada com a complexidade das escolas contemporâneas deve ser pautada na diversidade musical. Diversidade não somente de padrões estéticos, mas dos diferentes sujeitos presentes no contexto escolar, das distintas significações da música nas culturas, dos diversos papéis que esse fenômeno exerce na sociedade, e na rica e complexa teia de relações que a expressão musical estabelece com os indivíduos culturalmente.

Essa perspectiva encontra eco no fato de que o contexto da escola contemporânea é marcado pela riqueza das diferenças. Diferenças expressadas nas distintas etnias, nas singularidades de gêneros, nas variadas formas de expressar a sexualidade, nas múltiplas maneiras de ver e pensar o mundo e nos diversos outros aspectos que configuram os sujeitos e suas relações no âmbito da escola como espaço social. Muitas vezes essas diferenças são vistas como dificuldades para o processo de formação escolar, mas é fundamental pensar, sobretudo, nas possibilidades e na amplitude de experiências que essa diversidade oferece para as escolas do século XXI. Cientes da complexidade que marca esse cenário, temos, portanto, como educadores, caminhado na direção de uma política educacional e uma ação pedagógica orientada pelos valores da diversidade e do direito à diferença (HENRIQUES, 2007).

Essa é também a perspectiva que deve marcar o ensino de música na escola. Queremos práticas de educação musical que reconheçam e estimulem a diversidade, entendendo que as diferenças são importantes fatores de identidade dos indivíduos e de suas culturas. Compreendendo a escola como lugar de formação cultural e a música como cultura, almejamos propostas de ensino que contemplem a diferença para formar sujeitos distintos e não para, a partir das diferenças, formar iguais. Queremos uma educação musical que congregue no espaço escolar músicas de Villa-Lobos, de João

Bosco, do Congado, dos mestres de Maracatu, dos alunos das escolas, de Beethoven, entre diversas outras. Queremos uma escola que faça samba, choro, bossa nova, sonatas, óperas, brincadeiras de roda etc. Almejamos uma educação musical escolar sem preconceitos, sem fórmulas, sem hierarquias. Vislumbramos uma proposta de formação musical construída na, com e para as escolas de educação básica, considerando os diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar e sua inserção no âmbito das diferentes culturas que marcam a realidade social brasileira.

É preciso lembrar que a diversidade musical é só uma entre as muitas diversidades presentes na escola, mas que, a partir de uma perspectiva holística de música, está inter-relacionada a todas as outras. Assim, etnias distintas constituem formas de expressão e de significação diferenciadas com a música; orientações sexuais diversas caracterizam relações variadas com o fenômeno musical; crenças religiosas determinam sentidos sobrenaturais com a prática da música, e assim por diante.

Portanto, é importante destacar que diversidade musical não pode ser pensada somente em relação aos padrões estruturais do som, pois a variedade de ritmos, as formas diversas de organização melódica, os distintos padrões harmônicos, as múltiplas maneiras de "impostar" a voz, entre outros elementos, constituem apenas uma parte das representações do que é a diversidade musical. Ao pensar em diversidade em música, deve-se considerar as diferenças de significados, de funções sociais, de percepções cognitivas, de relações humanas, entre outros aspectos que constituem a música como fenômeno cultural. Assim músicas que utilizam os mesmos acordes, as mesmas estruturas rítmicas e os mesmos motivos melódicos, podem ser completamente diferentes, pelas representações sociais que estabelecem no âmbito da sua cultura. Nessa mesma perspectiva, músicas radicalmente distintas nos seus padrões estruturais podem ter os mesmos significados no cerne de sua sociedade, o que faz delas muitos mais semelhantes do que a superfície sonora permite perceber. Indo ainda mais fundo nessa questão, uma mesma música pode representar uma diversidade de percepções e significações sociais, pois ao se inserir nas culturas ganha significados distintos: assim as músicas de Wagner[8] que ouvimos hoje representam para

---

[8] Richard Wagner (1813-1883) foi um compositor de destaque do período Romântico.

nós na atualidade aspectos muito diferentes do que representaram no século XIX, quando foram compostas e, certamente, essas significações das obras do compositor hoje são, também, radicalmente diferentes das que foram dadas a elas nos campos nazistas de Hitler[9]. Para alguns músicos da atualidade, que atuam como instrumentistas de orquestras sinfônicas ou como cantores de ópera, Wagner é um compositor do dia-a-dia, que faz parte das suas práticas cotidianas e das relações que estabelecem com o mundo; para outros Wagner é um compositor do passado que nada tem a ver com a vida contemporânea. Para algumas pessoas, a música de Wagner representa avanços estéticos em relação ao séculos anteriores, do ponto de vista composicional; para outros, pode ser lembrada, sobretudo, como uma música que conota às barbáries do nazismo. Essa diversidade que marca a obra musical de Wagner não está nas estruturas sonoro-musicais, mas nos sentidos, nos significados, nas relações sociais, no acúmulo histórico e nos significantes construídos por cada contexto que lida com essa música, conforme as perspectivas de Geertz (1973) apresentadas anteriormente. Certamente, se pensarmos no universo da escola, a obra de Wagner pode parecer um exemplo distante, mas pode ser que suas músicas sejam próximas de algum ou alguns dos alunos que configuram a diversidade do espaço escolar. Mas as perspectivas apresentadas no exemplo podem ser aplicadas à análise da inserção de outros tipos de música na escola.

Como uma ilustração mais próxima da realidade escolar no Brasil, posso mencionar, por exemplo, um trabalho de ensino de música realizado com a canção Aí se eu te pego, gravada por Michel Teló e bastante difundida pelos meios de comunicação de massa (rádio, televisão e internet). Essa música será, sem dúvida, conhecida pela maioria dos alunos, mas as impressões que têm dela, os seus usos na vida de cada estudante e as relações desses sujeitos com tal fenômeno são bastante singulares, sendo, portanto, uma música que tem diversos "significados" dentro de uma sala de aula. Ao trabalhar as estruturas sonoras dessa canção ela não se diferenciará de muitas outras músicas que circulam no cenário midiático contemporâneo. Assim, utiliza um sequência repetida de acordes em I, V, VIm e IV graus, durante

---

[9] Adolf Hitler se declarava admirador da obra de Wagner e as música do compositor foram amplamente utilizadas pelo regime nazista como instrumento de inspiração para a proliferação de suas ideologias.

toda a música; um padrão melódico construído por motivos com intervalos pequenos, no máximo de quarta ascendente; uma base rítmica utilizada em diversas músicas sertanejas da atualidade; uma instrumentação composta por sonoridades de instrumentos como bateria, contrabaixo elétrico, guitarra, teclado e acordeom, encontradas em muitos repertórios atuais; e uma letra de duplo sentido, cantada em tom festivo e sensual, característica sempre presente na música nacional desde os lundus do século XVIII. Todavia, essa música, que em termos estéticos se assemelha a diversas outras que circulam na mídia, alcançou uma projeção diferenciada. Projeção que não se deu somente pelas suas estruturas estéticas, pois são as mesmas de diversas outras canções brasileiras da atualidade, mas sim pelos significados que essa manifestação conquistou junto a diversos sujeitos da sociedade. Assim, ela será representativa para a educação musical escolar, porque traz a possibilidade de se trabalhar alguns elementos sonoros importantes para a base da expressão musical, mas principalmente pela riqueza de significados que ela estabeleceu na vida de alguns alunos. Mas, se os sujeitos são diferentes, é importante considerar que para alguns deles essa música será uma referência, para outros, será brega, para outros, ainda, será indiferente e assim ocorrerá com qualquer prática musical lançada sobre a diferença que marca a sala de aula.

O que é importante enfatizar a partir desses exemplos é que, no âmbito da educação musical contemporânea, a estrutura sonora e todos os demais elementos cognitivos e culturais que marcam a relação da música com o indivíduo são elementos musicais. Nessa perspectiva todos devem ser considerados e trabalhados com o mesmo grau de importância em uma aula de música. Diferente de algumas perspectivas que podem ser encontradas na literatura da área de educação musical, entendo que a separação entre os diversos elementos que constituem a música como prática cultural, concebendo as estruturas sonoras como musicais e os demais aspectos como não-musicais/extramusicais, é artificial e inadequada para pensar as propostas educativo-musicais de formação escolar, sobretudo diante das diferenças que constituem a escola, os sujeitos e a expressão musical.

Vista de forma mais abrangente, a diversidade musical na sala de aula permitirá o desenvolvimento de diversos elementos estéticos, possibilitando uma ampliação dos padrões estruturais e das possibilidades de se fazer

música, a partir do contato com bases harmônicas de diferentes culturas, com a polifonia rítmica presente nas diversas sociedades, com as estéticas variadas de canto empregadas em diferentes expressões da música, entre outros aspectos. Mas mais que isso, um trabalho com a diversidade permitirá compreender relações com o mundo, significados da expressão humana, formas de representação simbólicas mediadas pela música, etc. Assim, ao ampliar os horizontes estéticos, o trabalho de educação musical, se pensado de forma holística na escola, poderá ampliar também os horizontes humanos, éticos e culturais em geral, estabelecendo um estado de espírito de respeito a si mesmo, ao outro, às músicas do mundo e a suas múltiplas formas de expressão.

(Re)pensando caminhos para a educação musical escolar a partir das referencias culturais contemporâneas

A breve análise acerca de elementos da legislação escolar realizadas anteriormente evidenciam que a inserção da música na escola está fundamentada no princípio dessa instituição como formadora de cultura. Nesse sentido, as diretrizes para os diferentes níveis e modalidades da educação básica fornecem importantes referenciais para a definição de propostas de educação musical para a escola. Dessa forma, atentos a objetivos, perspectivas pedagógicas e definições de conteúdos que permeiam a LDB e os documentos mais específicos da educação básica, verifica-se a ideia de um ensino plural de música, calcado na diversidade de experiências e de formas de vivenciar e perceber o fenômeno musical como expressão da cultura. Com base nesse panorama e nas perspectivas que configuram a diversidade musical, apresento proposições relacionadas aos objetivos, conteúdos e metodologias que, a partir das definições mais gerais da educação básica, podem nortear a ação pedagógica na área de música.

Objetivos do ensino de música na escola

Apesar de existirem muitos pontos de vista acerca dos objetivos do ensino de música na escola, há na legislação nacional definições bastante esclarecedoras sobre a função social da educação básica. Essas definições

gerais se aplicam a todos os campos de conhecimento que constituem a formação na escola e, portanto, devem ser consideradas na definição da educação musical escolar. Nessa perspectiva, o já citado artigo 22 da LDB permite afirmar que o trabalho músico-educacional realizado na escola tem por finalidades desenvolver o educando no campo da música, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para que, a seu critério, possa progredir no âmbito musical em estudos posteriores e, inclusive, utilizá-la como um dos caminhos para sua qualificação profissional e para o trabalho.

A partir dessa definição mais abrangente da LDB e embasado nas diretrizes que norteiam a educação musical escolar no processo de formação cultural do indivíduo, é possível vislumbrar objetivos mais específicos que podem alicerçar o ensino de música na educação básica. Assim, pode-se afirmar que o indivíduo, ao longo do processo de educação musical escolar, deve:

- Adquirir conhecimentos e habilidades que lhe permitam compreender e praticar a música a partir dos seus parâmetros sonoros e dos diversos outros aspectos que configuram esse fenômeno como expressão artística, humana e cultural;
- Desenvolver-se técnica, intelectual e cognitivamente para que possa se expressar musicalmente por meio de códigos específicos da linguagem musical;
- Ter acesso a, e vivenciar, produções musicais de representativo valor para as culturas do mundo, compreendendo a música como agregadora de características, valores e significados diversos, que tem todos os seus atribuídos vinculados aos distintos meios sociais em que o fenômeno musical é produzido;
- Lidar com o seu universo social, participando criticamente da seleção, prática e valoração das músicas que constituem o seu entorno cultural;
- Praticar e vivenciar uma ampla diversidade de músicas, entendendo as bases estruturais do fenômeno sonoro, mas também os significados que estabelece com os múltiplos contextos socioculturais;

- Compreender a música como um campo de saber amplo que oferece, inclusive, caminhos significativos para a formação e a profissionalização do indivíduo.

Considerando essa ampla gama de objetivos que alicerçam o ensino de música na escola, é possível conjecturar conteúdos que podem nortear a ação educacional nesse contexto. Nessa direção, apresento algumas perspectivas que, acredito, são fundamentais para o processo de formação musical no indivíduo nas escolas de educação básica.

Conteúdos para a prática educativo-musical na escola

Certamente, a definição do que ensinar na escola só pode ser pensada, pelas discussões realizadas ao longo desse texto, a partir da pluralidade musical existente no mundo, das singularidades dos diferentes sujeitos que compõem o universo escolar e da diversidade de metodologias e práticas de ensino que constituem o cenário contemporâneo da educação e, por conseguinte, da educação musical. Assim, qualquer proposição de conteúdos só pode ser delineada em linhas gerais, considerando que os conhecimentos e as propostas de ensino e aprendizagem da música deverão ser adaptados a cada realidade, levando em consideração o contexto sociocultural, as nuances de cada escola, as características dos alunos e a formação do profissional de ensino. A partir dessa rede complexa de relações, pode-se afirmar que os conteúdos trabalhos na escola devem focar:

- O desenvolvimento do corpo e da percepção sonora do indivíduo para lidar com os diferentes elementos que constituem a expressão da prática musical;

- O conhecimento e a prática de aspectos fundamentais para a estruturação musical: o som, com seus parâmetros e suas formas de organização – melodia, ritmo, harmonia, texturas, sistemas estruturais, entre outros aspectos;

- A apreciação, interpretação e criação de expressões musicais diversificadas, contemplando diferentes gêneros, estilos e períodos que marcaram a música como expressão cultural das distintas sociedades ao longo do tempo;

- A vivência e a prática de músicas que contemplem o patrimônio cultural imaterial do Brasil, abordando as particularidades de cada região, estado e município do país;
- A apreciação e execução de músicas relacionadas ao universo cultural do aluno, às suas singularidades como sujeitos e as características da sociedade em que vive;
- A definição de atividades e repertórios musicais que dialoguem com os temas transversais da educação: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho/consumo, temas locais;
- A utilização de estratégias de descoberta sonora e de construção e exploração de materiais musicais diversos;
- A interpretação e criação de músicas a partir de atividades que integrem o uso de recursos tradicionais a outras alternativas e possibilidades de expressão sonoro-musical;
- A concepção e elaboração de diferentes formas de representação visual e de leitura da música em suas diferentes expressões.

Muitas outras possibilidades podem compor essa já ampla relação apresentada, mas essas perspectivas servem para ilustrar as múltiplas possibilidades que devem constituir o leque de conteúdos relacionados ao ensino da música na educação básica. Se a tônica da diversidade está impressa nos objetivos e conteúdos que norteiam a prática da educação musical escolar, por consequência, ela também deve estar na base das ações pedagógicas que configuram a prática de ensino do professor de música, conforme analisarei a seguir.

Metodologias para formação musical na escola

Partindo, portanto, das definições da educação nacional e das perspectivas que constituem a música como expressão da cultura, fica evidente que as metodologias para atuação do professor no processo de formação escolar também têm a diversidade como uma das principais referências, pois conforme enfatizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010b),

no seu artigo 3º, inciso III, a educação básica deve ter entre os seus princípios de formação o desenvolvimento de ações educacionais centradas no "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas".

Nessa direção, é possível considerar que as práticas de ensino da música na escola devem ser estruturadas a partir de definições pedagógicas que contemplem:

- A realização de práticas e atividades coletivas e individuais via apreciação, interpretação e criação, considerando as diversas formas de vivenciar e de fazer música e os diferentes papéis que cada estudante pode desempenhar nesse processo a partir de suas habilidades, facilidades e dificuldades;
- A utilização de recursos distintos para a produção musical, possibilitando a experimentação de diferentes estratégias de geração do som e sua organização como expressão musical;
- A incorporação de músicas variadas nas atividades de ensino realizadas, contemplando repertórios da cidade, do estado, da região e do país, bem como expressões musicais de diferentes culturas do planeta;
- O uso das tecnologias contemporâneas a fim de possibilitar o acesso a variadas formas de expressão das músicas do mundo;
- O desenvolvimento de práticas de ensino da música que trabalhem os aspectos sonoros, mas, com o mesmo grau de importância, enfatizem os significados, valores e demais elementos que configuram a música como expressão da cultura;
- A realização de avaliações periódicas, com vistas a identificar os avanços e os limites da proposta educacional musical realizada, mantendo-a constantemente adequada à realidade dos alunos contemplados.

Esses parâmetros podem, sem dúvida, serem desdobrados em diversos outros, mas servem, aqui neste texto, para ilustrar a amplitude de possibilidades de práticas, conteúdos e recursos que devem nortear propostas pedagógicas de ensino de música na escola. As definições apresentadas apontam para um aspecto já evidenciado ao longo desse texto, qual seja:

um único caminho possível para o ensino de música na escola é o caminho da pluralidade, a fim de evidenciar e comtemplar as diversidades.

Conclusão

As discussões e análises realizadas ao longo do texto evidenciaram que a educação musical na atualidade é permeada por uma multiplicidade de lugares, processos e situações de formação do indivíduo, não estando restrita aos limites das instituições educacionais. Todavia, a escola, como espaço definido socialmente para mediar a formação básica do sujeitos sociais, tem um importante papel no processo educativo-musical, haja vista que, como instituição promotora da educação humana, atende democraticamente um número irrestrito de indivíduos em fase de desenvolvimento e formação.

Na complexa teia de significados que permeia as práticas escolares na contemporaneidade, a música se insere como elemento intrínseco às culturas, que retrata padrões estéticos, valores, sentidos e diversos outros elementos que constituem esse fenômeno como manifestação humana, social e cultural. Assim, a relação entre escola, cultura e educação musical se dá por influências mútuas, haja vista que as práticas educativo-musicais e a escola são definidas pela cultura, mas também são definidoras de tal fenômeno. Nessa perspectiva, a análise desses três pilares da sociedade não pode se dar de forma estanque, considerando que estão intrinsecamente imbricados no mundo contemporâneo.

Entendendo a escola como fenômeno cultural, estabelecida socialmente para a formação do sujeito e, portanto, concebida para a construção e transformação da própria cultura, a literatura educacional contemporânea e as definições e diretrizes da educação nacional têm apontado para a "diversidade" como elemento fundamental da prática escolar. Diversidade que permeia os campos de saberes, os sujeitos, as atividades de ensino, os contextos sociais e todos os demais aspectos que estão em constante diálogo na escola do século XXI. Essa diversidade reconhecida, estabelecida e concebida como pilar da educação contemporânea perpassa, também, as bases do ensino de música no contexto escolar.

Por conseguinte, a educação musical na educação básica está permeada por uma multiplicidade de possibilidades que, devidamente articuladas, podem contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano a partir da ampliação de sua percepção estética, de suas formas de ver o mundo, de seu conhecimento cultural, de suas possibilidades de expressão e de sua condição de transformar a cultura. Os muitos caminhos possíveis para a educação musical escolar se intercruzam na diversidade de músicas existentes e nos valores dessas expressões para as sociedades, entendendo que a diversidade musical está entre as grandes riquezas da cultura contemporânea. Diversidade musical pensada em um sentido pleno, como reflexo natural da cultura que, sob o prisma antropológico, se manifesta de muitas formas e se constitui a partir das singularidades dos distintos grupos sociais. Assim, diversidade em música representa muito mais do que a pluralidade de padrões estéticos e de repertórios musicais, estando intrinsecamente relacionada aos significados que fazem do som algo vivo, expressivo, humano e, portanto, cultural. Essa forma de pensar evidencia que sem som não há expressão musical, mas mais que isso, explicita que o som sem sentido, valor e significação social não é suficiente para ser considerado música.

Com essas premissas devemos pensar e conceber uma educação musical escolar aberta, fluente, consistente e contextualizada com a cultura, portanto, inter-relacionada ao mundo. As diretrizes educacionais brasileiras estão abertas a essas premissas de ensino de música, conforme atesta os documentos da legislação nacional analisados neste artigo. Cabe a nós, educadores musicais, pensar em propostas de ensino de música que possibilitem uma educação musical democrática, eficiente, funcional, mas, acima de tudo, uma educação musical sem preconceitos, sem hierarquias entre culturas, sem fórmulas (pré)definidas como universais e sem modelos unilaterais. A educação musical que almejamos para a escola, como formadora de cultura, deve ser focada no sujeito, nos seus valores e nas suas formas de expressão, a partir das diferentes representações e significações da música como fenômeno social. Portanto, as perspectivas e ações educativo-musicais que concebemos para a escola contemporânea é calcada em uma formação plena em música; em uma educação musical devotada ao ser humano, à sociedade, à cultura... à vida!

Resumo: Este artigo discute e analisa perspectivas acerca do ensino de música na educação básica, a partir da complexa rede de interações que permeia a escola e a educação musical como fenômenos da cultura na contemporaneidade. Dessa forma, partindo da concepção antropológica de cultura, da função social da escola e das interações que permeiam a música como prática cultural, o texto evidencia possibilidades e caminhos para a educação musical escolar, considerando as múltiplas diversidades que marcam o ensino de música nesse contexto. As discussões e análises realizadas têm como base pesquisas bibliográfica e documental, bem como experiências empíricas consolidadas no processo de formação de professores de música para a educação básica. A partir do estudo realizado, ficou evidente que a educação musical na escola deve ser, fundamentalmente, plural. Assim, os objetivos, conteúdos e metodologias de ensino da música nesse contexto precisam considerar a diversidade de expressões musicais da sociedade, as variadas formas de vivenciar e fazer música na cultura, os distintos sujeitos que compõem a realidade escolar, os contextos sociais de cada escola, entre diversos outros aspectos que marcam universo da educação básica no século XXI.

Palavras-chave: educação musical, cultura e diversidade, legislação educacional, escolas de educação básica

Abstract: This article discusses and analyzes perspectives on teaching music in elementary education from the complex network of interactions that permeates the school and music education as phenomena in contemporary culture. Thus, from the anthropological concept of culture, the social function of the school and of the interactions that permeate music as a cultural practice, the text highlights possibilities and ways to school music education, considering the multiple diversities that characterize the teaching of music in this context. The discussions and analyzes conducted are based on bibliographic and documental research, as well as on empirical experiences consolidated in the process of formation of music teachers for basic education. From the study conducted, it became evident that music education in the school should be fundamentally plural. So, the objectives, contents and methodologies of teaching music in this context need to consider the diversity of the musical expressions of society, the different ways of living and making music in the culture, the different subjects that constitute the school reality, the social contexts of each school, among many other aspects that characterize the universe of basic education in the XXI century.

Keywords: music education, culture and diversity, educational legislation, basic education schools

Referências

BLACKING, John. How musical is man? London: University of Washington Press, 1973.

BOAS, Franz. The mind of primitive man. New York: The Macmillan Company, 1911.

BOWMAN, Wayne. Educating musically. In: COWELL, Richard.; RICHARDSON, Carol (Ed.). The new handbook of research on music teaching and learning. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 63-84.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 15 maio 2013.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 15 maio 2013.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

______. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC; SEB, 2010a.

______. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

______. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, 1997c.

______. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, 1998.

______. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. (Edição em volume único, incluindo a Lei nº 9.394/96 e DCNEM).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 10 maio. 2013.

______. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. DISPONÍVEL EM: <HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2008/LEI/L11769.HTM>. ACESSO EM: 10 MAIO 2013.

______. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 18 jun 2013.

FINNEGAN, R. The ridden musicians: making-music in English town. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GEERTZ, Clifford. The interpretation of culture. New York: Basic Books, Inc., Puhlishers, 1973.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Orgs.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2007. p. 8. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154582POR.pdf>. Acesso em: 15 jun 2013.

MERRIAM, Alan P. The anthropology of music. Evanston: Northwester University Press, 1964.

MORIN, Edgar. O método 4: as idéias: habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NETTL, Bruno et al. Excursions in world music. New Jersey: Prentice Hall, 1997. (Acompanha CD).

NETTL, Bruno. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, Heath (Ed.). Music education: sharing musics of the world. Seoul: ISME, 1992.

KROEBER, Alfred. Anthropology: culture patterns and processes. New York: A Harbinger Book, 1963.

______. The superorganic, American Anthropologist, v. 19, n. 2, p. 162-213, 1917. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1525/aa.1917.19.2.02a00010/asset/aa.1917.19.2.02a00010.pdf?v=1&t=hhjpjlcb&s=f0732747e6e9e26537338c8716a7602928c486ee>. Acesso em: 20 abr 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

______. Diversidade musical e ensino de música, Salto para o Futura - Educação Musical Escolar, ano 21, n. 8, p. 17-23, 2011.

______. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

______. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos, Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

______. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008, Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos, Lua Nova [online], n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

TYLOR, Edward Burnett. Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom. London: John Murray, 1871a. (Vol. 1).

______. Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom. London: John Murray, 1871b. (Vol. 2).

Recebido em 10/06/2013

Aprovado em 10/07/2013

Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM[1 2]

Ways of thinking about music education in schools: an analysis of papers published in the Revista da ABEM

Luciana Del-Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
ldelben@gmail.com

Pressupostos e Objetivos

Desde a aprovação da Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, têm sido frequentes os debates em torno da definição de políticas, estratégias, planos de ação e propostas pedagógicas tendo em vista a implementação do ensino de música nas escolas de educação básica. Esses debates se alimentam de experiências, concepções e perspectivas diversas, o que, espera-se, se alimenta do corpo de conhecimentos construído pela educação musical como área acadêmico-científica. E constituem, assim, oportunidade ímpar para refletirmos não somente sobre como implementar propostas de ensino de música nas escolas, mas, também, sobre os discursos científicos que temos produzido sobre educação musical escolar.

Vincular os discursos científicos a esses debates não significa esperar uma correspondência direta entre o discurso sobre educação musical escolar de pesquisadores e estudiosos e as práticas educativo-musicais desenvolvidas – ou a serem desenvolvidas – nas escolas, o que seria simplificar os processos de construção das práticas escolares. Diversos estudos, como aqueles desenvolvidos na área das políticas educacio-

[1] Parte dos resultados deste trabalho foram apresentados no XX Congresso Nacional da ABEM e publicados nos anais do evento (XXX, 2011).

[2] Trabalho desenvolvido com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

nais (MAINARDES, 2006; SMIT, 2005; WEAVER-HIGHTOWER, 2008), da sociologia do currículo (FORQUIN, 1993), dos saberes escolares (SOARES, 1999) ou da história da educação (FARIA FILHO, 2007; FARIA FILHO et al., 2004), indicam que ideias e discursos pedagógicos, mesmo aqueles que se pretendem mais prescritivos, não são, necessariamente, traduzidos em práticas educativas escolares, já que essas práticas não se constituem como mera transposição de saberes científicos ou de discursos pedagógicos.

Essa literatura, entretanto, ao mesmo tempo em que aponta para uma relativa autonomia das escolas e que reconhece o papel ativo dos sujeitos escolares, indica que esses sujeitos – e as práticas, rotinas, normas, valores, condutas, comportamentos e saberes por eles construídos, em contextos particulares e concretos – também são influenciados por processos sociais mais amplos (ver também CARDOSO, 2008; CUNHA, 2007; PESSANHA et al., 2004; GIMENO SACRISTÁN, 1998). Para a constituição das práticas escolares, também contribuem outras práticas, saberes e discursos diversos, o que inclui os investimentos de pesquisadores e estudiosos que, a partir de diferentes perspectivas, vêm construindo distintos modos de pensar a escolarização (ver OLIVEIRA, 2007) como forma específica de socialização de crianças e jovens.

A relação entre essas diferentes instâncias pode ser, entre outras, de apropriação, convergência, reconhecimento ou recontextualização ou, também, de tensão. Consoante essa perspectiva, não se pode esperar que os discursos, sejam políticos ou científicos, por exemplo, antecipem, definam ou prescrevam o que deverá acontecer nas escolas. Resta examinar como se caracterizam esses discursos e que finalidades eles assumem para si na sua relação com as práticas escolares.

Com base nesses pressupostos, o interesse deste trabalho foi refletir sobre características ou propriedades dos discursos de pesquisadores e estudiosos do campo da educação musical quando tomam a educação musical escolar como objeto de estudo e sobre as finalidades que assumem em relação às práticas escolares em música. Ressalto que o presente trabalho não busca focalizar a tão discutida relação entre teoria e prática no campo da educação musical ou, mais especificamente, a relação entre discursos de pesquisadores e estudiosos e práticas educativo-musicais desenvolvidas

pelos sujeitos escolares. Objetiva, isto sim, examinar como se configuram os modos de pensar a educação musical escolar construídos por pesquisadores e estudiosos no campo da educação musical. Esse objetivo foi desdobrado nas seguintes questões: quais são as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares representadas nesses modos de pensar? Que finalidades são atribuídas ao ensino e à aprendizagem de música na escola? Que tipos de asserções ou proposições caracterizam esses modos de pensar; que dados as apoiam; como são fundamentadas ou justificadas (ver LIAKOPOULOS, 2002; CUNHA, 2007)?

Procedimentos Metodológicos

Para a consecução do objetivo geral da pesquisa, adotei como estratégia a análise de documentos (FLICK, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994), também chamada de análise textual (CHARMAZ, 2009). Como esclarece Flick (2009), a análise de documentos pode ser tanto uma das estratégias a serem utilizadas na pesquisa, complementando, por exemplo, observações e entrevistas, quanto um método autônomo, como é o caso deste trabalho.

Charmaz (2009) identifica dois tipos de textos: os chamados textos extraídos, em que os dados são produzidos em resposta a uma solicitação do investigador, e os chamados textos existentes, que "consistem de documentos variados, cuja elaboração não [teve] a participação do pesquisador" (CHARMAZ, 2009, p. 58). Essa autora salienta que os textos, sendo extraídos ou existentes, "não existem como fatos objetivos [...]. As pessoas constroem textos para atender a objetivos específicos e o fazem dentro de contextos sociais, econômicos, históricos, culturais e situacionais" (p. 58).

De modo semelhante, Flick (2009, p. 232) adverte que "os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados)". Embora os textos ou documentos sejam produtos, há processos subjacentes a eles, processos que podem

ser “ambíguos, invisíveis e, possivelmente, irreconhecíveis” (CHARMAZ, 2009, p. 64).

Os textos escolhidos como dados empíricos foram os trabalhos publicados na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) nas categorias artigos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, conforme definidos pela linha editorial.

A escolha de publicações da ABEM se justifica porque essa Associação, além de congregar diferentes profissionais da área, tem sido a grande responsável pela divulgação e circulação da produção científica brasileira em educação musical, tanto por meio dos encontros nacional e regionais – onde pesquisadores, formadores, professores e futuros professores de diversos lugares do país podem partilhar conhecimentos e experiências de ensino e pesquisa – quanto por suas publicações. Desde a sua fundação, a ABEM tem se comprometido com a difusão do conhecimento em educação musical por meio de diferentes tipos de publicações. O número de artigos publicados, além da representatividade nacional e institucional de seus autores, sinalizam que, dentre os periódicos científicos brasileiros na área de música, a Revista da ABEM pode ser considerada o veículo privilegiado de divulgação da produção científica em educação musical no nosso país.

Ao final de 2010, quando foram selecionados os textos, a Revista contava com 24 números publicados. A seleção dos trabalhos tomou como base os seguintes critérios: a) referência à escola de educação básica, em quaisquer de suas etapas, mas excluindo, por suas finalidades, a educação profissional de nível médio; b) referência à escola brasileira; e c) referência à escola contemporânea ao trabalho. Os artigos referentes ao ensino superior foram considerados somente nos casos em que a relação com a escola foi explicitada (ver MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005, p.176). Além disso, considerando o volume de artigos, na etapa de seleção dos trabalhos a serem analisados, foram consideradas somente as informações constantes nos elementos pré-textuais dos artigos: cabeçalho (título do artigo; nome e instituição de vínculo do(s) autor(es)), resumo e palavras-chave. Como os resumos são apresentados somente a partir da Revista n. 5, os quatro primeiros números do periódico não foram considerados.

Com base nas questões que nortearam a pesquisa, inicialmente, foram definidos os seguintes indicadores de conteúdo, referentes aos sujeitos e dimensões dos fenômenos educativos escolares: professor/docente; aluno (bebê, criança, adolescente, jovem, adulto, infância, adolescência, juventude); escola (escolar, escolarização, níveis e etapas de ensino); ensino (prática de ensino/escolar/educativa/educativo-musical, estágio, aula); aprendizagem; e saberes (conhecimento, currículo, projeto político--pedagógico, disciplina, componente curricular). Esses indicadores foram buscados nos títulos, resumos e palavras-chave[3]. Inspirada pelo estudo de Marin, Bueno e Sampaio (2005), posteriormente, como estratégia para dar inteligibilidade aos textos como um conjunto, os indicadores foram agrupados em quatro campos temáticos: alunos, escola, professores e saberes escolares.

Selecionados os textos, construí um protocolo de leitura dos elementos pré-textuais, assim constituído: ano de publicação, autor, instituição de vínculo, campo temático, tema principal, nível de ensino, metodologia (abordagem, estratégia principal, técnica de coleta de dados, fonte de dados) e referencial teórico (ver MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005).

Por fim, procedi à leitura integral de cada artigo, orientada, mais uma vez, pelas questões norteadoras da pesquisa. Considerando a diversidade de formas de construir os textos, destaco, na análise, alguns aspectos dos modos de pensar a educação musical escolar que atravessam a produção no seu conjunto, procurando identificar tendências e recorrências.

Resultados

A análise dos elementos pré-textuais dos 217 artigos publicados nos vinte números da Revista da ABEM entre 2000 e 2010, indica que 81 deles (37,3%) tomam a educação musical escolar como objeto de estudo, de modo central ou periférico. Conforme a Tabela 1, em 18 dos números analisados essa temática foi contemplada, sendo que em 14 números ela representa pelo menos 30% dos artigos. A ausência de artigos no número 18 pode ser justificada por ser esse um número especial da Revista, que publicou textos

---

[3] As palavras-chave são informadas somente a partir da Revista n. 8, de março de 2003.

dos convidados, a maioria estrangeiros, do XVII Encontro Nacional da ABEM/ Conferência Regional da ISME na América Latina.

Tabela 1 - Distribuição anual de artigos sobre educação musical escolar.

Número da Revista	Ano de publicação	Total de artigos	Número de artigos sobre educação musical escolar	Porcentagem de artigos sobre educação musical escolar
5	2000	8	0	0
6	2001	9	3	33,3
7	2002	9	4	44,4
8	2003	18	4	22,2
9	2003	9	3	33,3
10	2004	13	8	61,5
11	2004	11	8	72,7
12	2005	13	7	53,8
13	2005	9	4	44,4
14	2006	13	2	15,4
15	2006	10	3	30,0
16	2007	11	5	45,5
17	2007	10	2	20,0
18	2007	8	0	0
19	2008	14	4	28,6
20	2008	9	4	44,4
21	2009	13	5	38,5
22	2009	9	3	33,3
23	2010	9	6	66,7
24	2010	12	6	50,0
	TOTAL	**217**	**81**	**37,3**

Embora as porcentagens pareçam expressivas, é preciso lembrar que os níveis de ensino abrangidos pela educação básica "são os mais representativos de todo o sistema educacional, incluindo o período de escolaridade obrigatória" (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005, p. 177). Há que se ressaltar também que a produção sobre a educação musical escolar diminui na segunda metade da década, período em que se intensificaram os debates acerca da inserção do ensino de música na escola, que culminaram com a

aprovação da Lei nº 11.769/2008: no período 2000-2005 essa produção representa 41,4% do total de artigos, enquanto que no período 2006-2010, cai para 33,8%.

Sobre os autores

São 69 os autores responsáveis pelo conjunto de artigos analisados, sendo que vinte contam com mais de um autor. O elevado número de autores parece ser decorrência da expansão da pesquisa no país e do aumento do número de mestres e doutores, já que são vários os trabalhos resultantes de dissertações e teses. No entanto, a média de 1,17 artigos por autor sugere certa dispersão da produção. Além disso, somente vinte dos 69 autores assinam mais de um artigo ao longo de 11 anos: 13 deles são responsáveis por apenas dois artigos e os demais são responsáveis por, pelo menos, três artigos. Esses são aspectos que podem dificultar a continuidade e o consequente aprofundamento das pesquisas sobre a temática em análise.

Quanto ao vínculo institucional, é reduzida a participação de autores vinculados à escola, pois somente 13% deles indicam vínculo com escolas de educação básica, embora não de modo exclusivo. A maioria dos autores está vinculada a instituições de ensino superior, principalmente universidades públicas. Ao menos na produção em análise, a educação musical escolar é pensada principalmente por aqueles que estão fora das escolas. A pesquisa feita por professores da educação básica parece algo ainda distante na área de educação musical no Brasil, como observam Werle e Bellochio (2009, p. 33) em um dos artigos analisados na pesquisa: "fala-se mais sobre o trabalho dos docentes do que eles escrevem sobre o que fazem".

Sobre as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares representadas na produção em análise

Com base na análise dos elementos pré-textuais dos 81 artigos, apresento, na Tabela 2, a distribuição anual dos artigos conforme os campos temáticos contemplados.

Tabela 2 - Distribuição dos artigos conforme campos temáticos.

Ano	Campos temáticos			
	Alunos	**Escola**	**Professores**	**Saberes escolares**
2000	0	0	0	0
2001	0	0	2	1
2002	0	0	3	2
2003	0	0	4	3
2004	3	0	8	10
2005	3	1	4	8
2000-2005	**6**	**1**	**21**	**24**
2006	0	0	3	2
2007	0	1	4	3
2008	1	1	0	8
2009	4	0	3	3
2010	4	1	5	5
2006-2010	**9**	**3**	**15**	**21**
TOTAL	**15**	**4**	**36**	**45**

Os dados sinalizam que a educação musical escolar tem sido investigada principalmente a partir da perspectiva dos saberes escolares e dos professores, campos que são abordados, respectivamente, em 55,6% e 44,4% dos 81 artigos analisados. Os campos alunos e escola correspondem, respectivamente, a somente 18,5% e 4,9%. A ordem de frequência dos quatro campos é a mesma nos dois períodos, mas parece haver, ao longo da década, uma tendência de ampliar a compreensão da educação musical escolar a partir da perspectiva da instituição e, principalmente, da dos alunos.

Em relação ao campo temático alunos, a principal tendência parece ser a de investigar suas práticas musicais e suas relações com música, tema correspondente a 60% do total de 15 trabalhos inseridos nesse campo. Também foram identificados outros três temas principais: avaliação da aprendizagem/desenvolvimento musical, com 20% do total de ocorrências; processos de aprendizagem, com 13,3%; e motivação para aprender, com 6,7%. Em relação ao campo temático escola, dois foram os temas encontrados: a implementação/inserção do ensino de música nas escolas, presente em três dos quatro artigos analisados, e a contextualização sociopolítica da escola, presente somente em um trabalho. O reduzido número de trabalhos nesse campo temático não permite inferências sobre tendências da produção.

No campo temático professores os temas principais identificados foram distribuídos conforme tabela a seguir.

Tabela 3 - Distribuição dos artigos conforme temas principais no campo temático professores.

Tema principal	Número de ocorrências	Porcentagem
Formação:		
Fundamentos/princípios orientadores	16	32,7
Estratégias de formação	7	14,3
Análise/descrição da formação de professores	6	12,2
Políticas de formação	3	6,1
Análise de currículos/projetos/propostas de formação	3	6,1
Práticas docentes: modos de pensar e agir de professores	14	28,6
TOTAL	**49***	**100**

*Total maior que o número de artigos no campo temático porque um mesmo artigo pode tratar de mais de um tema principal.

Trabalhos que discutem a formação de professores ainda são predominantes, somando mais de 70% do total de artigos que tratam do campo temático professores. A maioria desses trabalhos se dedica a discutir fundamentos e princípios capazes de orientar os processos formativos, o que, talvez, se justifique pelas reformas educacionais levadas a cabo na primeira metade da década de 2000 (BRASIL, 2002; 2004), que demandaram a reformulação dos currículos das licenciaturas, e, também, pela vinculação institucional dos autores, antes mencionada. Muitos dos que estudam ou investigam a educação musical escolar são formadores de professores. É reduzida, no entanto, a porcentagem de trabalhos que se propõem a analisar currículos, projetos e propostas de formação de professores. Além disso, comparativamente, as práticas docentes, isto é, os modos de pensar e agir dos próprios professores, ainda parecem despertar menor interesse nos estudiosos da área.

Por fim, no campo temático saberes escolares seis foram os temas principais identificados, como registrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição dos artigos conforme temas principais no campo temático saberes escolares.

Tema principal	Número de ocorrências	Porcentagem
Presença/ausência da música nas escolas:	13	25
Estudos descritivos	8	15,4
Estudos de políticas, legislação e termos normativos	6	11,5
Fundamentos para a organização dos currículos/ saberes escolares	13	25
Natureza, justificativas e finalidades da música/ educação musical	11	21,2
Apresentação de proposta curricular	10	19,2
Análise de diretrizes e propostas curriculares	3	5,8
Estudo de práticas escolares	2	3,8
TOTAL	**52***	**100**

*Total maior que o número de artigos no campo temático porque um mesmo artigo pode tratar de mais de um tema principal.

Estudos sobre a presença/ausência da música nas escolas, seja no sentido de descrever o que acontece nas escolas, seja no de analisar aspectos legais e políticos, representam um quarto do total de trabalhos nesse campo temático. É expressiva a porcentagem de trabalhos que se dedicam a apresentar fundamentos para a organização curricular, de modo semelhante ao que foi observado em relação à formação de professores, ou a apresentar propostas a serem desenvolvidas nas escolas. Também são frequentes os estudos que discutem o que se poderia nomear como aspectos filosóficos, como natureza, justificativas e finalidades da música e da educação musical. Em contraposição, as práticas escolares estão pouco representadas no conjunto dos trabalhos do campo temático em análise.

Sobre asserções ou proposições sobre a educação musical escolar

Os dados acerca dos principais temas tratados na produção em análise nos campos temáticos professores e saberes sinaliza o predomínio de trabalhos que buscam apresentar ou definir princípios e fundamentos orientadores

das práticas, sejam as de formação de professores, sejam aquelas realizadas por professores nas escolas de educação básica.

A intenção parece ser a de definir um ideal de formação e atuação, que, algumas vezes, assume um caráter prescritivo, definindo o que deve ou precisa ser feito, verbos frequentes em vários artigos. Esse discurso "ideal" pode ser uma estratégia para superar problemas – identificados a partir da leitura integral dos artigos – que são retomados em textos de diferentes períodos da produção analisada, como a desvalorização do ensino de música nos contextos escolares, decorrente da natureza da música e dos usos e funções que lhe são atribuídos na escola, considerados limitados; vinculada a essa desvalorização, a ausência de definições claras na legislação sobre a participação da música nos processos de escolarização na educação básica; e, como decorrência desse último, a escassez de professores de música nas escolas, aliada à presença pouco expressiva da música como componente específico dos currículos escolares.

Além disso, a definição de princípios e fundamentos, principalmente no âmbito da formação de professores, parece ser um caminho para que escolas e professores sejam incitados (e orientados) a construir outras práticas educativo-musicais, visando a superar o que alguns autores definem como um "abismo enorme entre o que é ensinado na escola e o que é vivido fora dela" (NUNES, 2003, p. 62) ou como uma "distância infinita entre a música da escola e a música da vida" (PENNA, 2003, p. 78).

Alguns textos, por meio das asserções apresentadas, auxiliam a esclarecer que esse abismo ou distância é decorrente dos modos pelos quais, de um lado, os alunos (principalmente adolescentes e jovens) e, de outro, os professores se relacionam com música. Como afirma Oliveira (2006, p. 32), por exemplo, "a escola às vezes esquece que o jovem se articula na própria cultura através das experiências que vive". Para Souza (2004, p. 9), as escolas propiciam aos alunos uma "relação abstrata" com a música. Como consequência, o currículo escolar não amplia "as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola" (p. 10). Subtil (2005, p. 72) também critica a relação da escola com as experiências dos alunos e propõe o questionamento da "lógica escolar transmissora de conhecimentos que releva para segundo plano a expressão dos sujeitos sobre o que e como pensam".

O que chama a atenção, nesses casos, é que a relação conflitante entre escola e alunos parece ser tomada como premissa ou pressuposto, já que são raros os trabalhos analisados que tratam das relações dos alunos com a educação musical escolar. As experiências de aprendizagem de/com música que a escola intencionalmente organiza para os estudantes (ver MOREIRA; CANDAU, 2007) são tomadas, de modo geral, como inadequadas ou pouco significativas para os alunos, sem que essas experiências sejam, de fato, analisadas.

As críticas tomam outras feições nos trabalhos que focalizam concepções e práticas educativo-musicais de professores nas escolas. É recorrente a ideia de que falta "clareza sobre as funções, conteúdos e práticas de ensino de arte [música] nas escolas" (PENNA, 2004, p. 12) ou de que os professores têm visões equivocadas ou reducionistas sobre a educação musical escolar (BELLOCHIO, 2002, p. 45; SOBREIRA, 2008, p. 49). O equívoco, nesses casos, não faz referência à distância entre as práticas escolares e as relações dos alunos com música fora da escola, mas, principalmente, às chamadas finalidades extrínsecas atribuídas pelos professores à educação musical escolar, sejam professores unidocentes, sejam especialistas. Spanavello e Bellochio (2005), por exemplo, criticam as professoras por elas investigadas porque "não consideram a música pelas especificidades do conhecimento musical, mas pela sua possibilidade de servir como apoio metodológico às demais áreas do conhecimento" (p. 94). Críticas semelhantes são encontradas em outros trabalhos (por exemplo, ANDRAUS, 2006; BEAUMONT; BAESSE; PATUSSI, 2006; CERESER, 2004; DEL BEN; HENTSCHKE, 2002; DINIZ; DEL BEN, 2006; HUMMES, 2004).

As finalidades extrínsecas atribuídas pelos professores à educação musical escolar vão de encontro às finalidades defendidas pelos autores das investigações. Bellochio (2001, p. 46), por exemplo, sustenta, baseada em Paulo Freire, que uma das dimensões da música na escolarização "é a Humanização crítica dos sujeitos escolares", finalidade que se aproxima da "educação musical emancipatória" proposta por Müller (2004). Para Bellochio (2001, p. 46), a "Humanização" está "imbricada à concepção de Música como campo do conhecimento específico, como são outras áreas do saber". A autora, apoiando-se em Penna (1995, apud BELLOCHIO, 2001, p. 46), prossegue e define como sentido da música na educação básica o

de “ampliar o universo artístico cultural do aluno” e realizar “um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura”; ou, como propõe Penna (2003, p. 77), em um dos artigos analisados neste trabalho, a “expansão da experiência artística e cultural” dos alunos. A relação da “humanização” com a “democratização do acesso à arte e à cultura”, no entanto, não é desenvolvida.

Essas ideias remontam às filosofias intrínsecas e extrínsecas da educação musical identificadas por Temmerman (1991, apud FERNANDES, 2004), e apresentadas por Fernandes (2004). A primeira perspectiva defende que “os valores da educação musical estão contidos no valor da própria música”; a finalidade da educação musical seria, assim, “o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade estética” (FERNANDES, 2004, p. 83), o que inclui tratar a música “’como um significante modo simbólico disponível aos indivíduos’” (TEMMERMAN, 1991, apud FERNANDES, 2004, p. 83). A perspectiva extrínseca justifica a educação musical por seus chamados valores instrumentais ou utilitários, como desenvolvimento emocional, meio para a comunicação social, valor espiritual, lazer e recreação, entendimento e tolerância cultural, entre outros (FERNANDES, 2004, p. 83).

O que se pode perceber é um binarismo que atravessa os modos de entender finalidades e práticas de educação musical escolar na literatura analisada, o que pode dificultar a compreensão mais aprofundada do que acontece nas escolas e porque acontece. Os artigos de Duarte e Mazzotti (2002, 2006) parecem propor a superação desse binarismo quando questionam: “a música é em si e por si? Em um sentido é, caso contrário nem poderia ser objeto de conversa, pois não teria qualquer limite. Em outro sentido não, pois ela é uma atividade humana e um produto humano, logo marcado pelo que não é música” (DUARTE; MAZZOTTI, 2002, p. 33).

As razões dos professores para atribuírem as chamadas finalidades extrínsecas à educação musical escolar não são explicitadas, ao contrário do que recomendam Duarte e Mazzotti (2002); são apenas consideradas um reducionismo, para cuja “transformação” a formação torna-se “essencial”, como defende Penna (2007, p. 52):

> São diversas as dificuldade que cercam a educação musical na escolar regular, envolvendo também o contraste entre a cultura escolar com suas características específicas, e o dinamismo das experiências musicais cotidianas, como vem sendo

> apontado por diversos autores (cf. Arroyo, 2005). Sendo assim, tais questões não se esgotam na discussão da formação do professor, embora essa seja essencial, inclusive para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica, indispensáveis para a renovação da própria cultura escolar.

Mas onde está a "cultura escolar" na produção em análise?

Sobre os dados, fundamentos ou justificativas que apoiam modos de pensar a educação musical escolar

A pergunta acima põe em questionamento a relação dos artigos analisados com as "realidades" escolares. Embora mais da metade dos 81 artigos (51%) seja resultante de pesquisas empíricas, 38% dos trabalhos apresentam um caráter ensaístico ou são estudos teóricos e de revisão bibliográfica, sendo que os ensaios (ou trabalhos de caráter ensaístico) somam 33% do total. Os 11% restantes são propostas de ensino e relatos de experiências diversas.

Essas modalidades sinalizam que boa parte da produção analisada não se constrói a partir de dados sistematizados provenientes das realidades escolares, seus sujeitos, concepções e práticas; não se alimenta da empiria, mas sim, da própria produção científica. Além disso, a discussão anterior sobre as práticas escolares e sobre as finalidades atribuídas por professores à educação musical escolar sugere que, nesses casos, o empírico tende a ser considerado menos consistente que a própria literatura sobre educação musical. Daí a necessidade, apontada em vários trabalhos, de transformação do empírico.

Em relação aos alunos, o olhar dos pesquisadores e estudiosos parece mais generoso. Os artigos de Arroyo (2005), Lino (2010), Ribas (2009), Sebben e Subtil (2010), Silva (2004), Souza (2004), Subtil (2005), Wille (2005) e Wolffenbüttel (2004) se propõem a compreender como crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam as escolas se relacionam com música e os significados que a ela atribuem, dentro e fora da escola. E ressaltam a potência contida nessas relações e significados para pensar não só propostas de educação musical (ver ARROYO, 2005), mas a própria área de educação musical (ver SOUZA, 2004).

Ainda sobre a relação dos textos com as realidades empíricas, cabe ressaltar que os trabalhos tendem a privilegiar dimensões ou sujeitos específicos, e não o "ato pedagógico que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional etc., no qual a análise do comportamento em situação sobrepõe-se à análise do comportamento em si" (PIMENTA, 1998, p. 46 – grifos da autora). Os sujeitos escolares parecem pensar e agir num espaço abstrato, já que as escolas, como instituição, assim como os sistemas educativos em que estão inseridas, estão praticamente ausentes dos artigos analisados. As condições de trabalho dos professores, a estrutura e a cultura organizacional das escolas e dos sistemas de ensino raramente são tomadas como categorias a serem analisadas.

As especificidades da escola parecem diluídas nos trabalhos. Há trabalhos que se referem simultaneamente à escola e a outros espaços educativos, como escolas de música, projetos sociais e, de modo mais indefinido, espaços "fora da escola". A dispersão da escola em meio a outros espaços pode ter relação com o entendimento de que são múltiplos os espaços de educação musical na sociedade (KRAEMER, 2000).

Outros trabalhos não especificam qualquer nível de ensino, apresentando termos como escola pública, escola regular ou contexto escolar. O ensino fundamental é o nível mencionado com maior frequência, principalmente os anos iniciais. A educação de jovens e adultos foi mencionada somente em dois artigos. Esses dados parecem sinalizar que as especificidades das diferentes etapas da escolarização na educação básica não têm sido suficientemente tematizadas pela área de educação musical.

Mesmo trabalhos que se propõem a analisar práticas desenvolvidas nas escolas e a apontar especificidades da escola como espaço de educação musical, como os de Beineke (2001), Bellochio (2002, 2003), Del Ben e Hentschke (2002), Kleber e Cacione (2010), Mateiro (2003), Mateiro e Téo (2003) e Targas e Joly (2009), não trazem a escola para dentro de seus textos. A instituição escolar "está lá", mas suas práticas, tradições, condições, contradições, características e finalidades parecem não ser consideradas na análise daquilo que nela se pensa e se faz. Essa invisibilidade da escola nos artigos analisados se contrapõe à recorrente defesa da necessidade de aproximação entre cursos de formação de professores e os contextos reais de trabalho dos professores, como exemplifica a afirmação de Beineke (2001,

p. 95): “é através do diálogo reflexivo com as práticas profissionais que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares”.

Por outro lado, é preciso considerar que pensar a educação musical escolar não implica, necessariamente, tomá-la como unidade empírica de investigação, como esclarece Sposito (2003). Ao defender a relevância de os estudos no campo da sociologia adotarem “uma perspectiva não escolar no estudo da escola”, Sposito (2003, p. 215) salienta a necessidade de

> considerar uma distinção importante entre a categoria analítica – escola – e a unidade empírica – escola – objeto de investigação. A relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola. O segundo reside na idéia de que, mesmo considerando-se a escola como unidade empírica de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados.

De modo semelhante, Zago (2004), na apresentação do dossiê Estudos sobre a escola em diferentes contextos sociais, da revista Perspectiva, alerta que, nesses estudos,

> a escola não é tratada (...) no sentido redutor das suas fronteiras físicas e não se limita também aos fenômenos escolares circunscritos à sala de aula, às práticas pedagógicas ou à relação professor-aluno, mas designa uma construção intelectual em torno do objeto de estudo escola (CANÁRIO, 1996), uma maneira de interrogar e problematizar fenômenos escolares sob diferentes ângulos de análise. (...) A segunda idéia no entendimento do recorte adotado é de que “uma análise sociológica da escola integra necessariamente certos fenômenos que ocorrem fora da escola, no contexto local ou em outras instâncias de socialização como a família.” (DURUBELLAT; VAN ZANTEN, 1999, p. 8, tradução nossa). (ZAGO, 2004, p. 13)

Não se trata de defender a realização de trabalhos com uma visão reducionista, que entendam a educação musical escolar como estando restrita ao que se pensa e se faz dentro dos “limites físicos da instituição” (ver SPOSITO, 2003, p. 217), já que a escola não se constrói sem estabelecer relações com outros âmbitos da sociedade. Mas pensar a educação musical escolar demanda que sejam contemplados também os processos

e práticas internos às instituições. Ela não pode ser pensada sem a escola, como sinaliza Vago (2009, p. 25), no artigo em que propõe "maneiras de pensar a Educação Física na escola". O autor toma como princípio para suas reflexões "o pertencimento da Educação Física ao domínio da educação", o que "lhe confere uma identidade fundamental como prática da escola, organizada por professores da escola para a intervenção na formação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos em sua história escolar" (Vago, 2009, p. 26). E a escola, para Vago (2009), precisa ser compreendida como um "lugar singular":

> O lugar é a escola. Um lugar com uma identidade, uma responsabilidade social, uma expectativa social.
> Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro. Escola não é tempo nem "equipamento" de lazer. Embora possa estabelecer relações com todos esses lugares, a escola é um tempo e um lugar singular, que não pode ser nem confundido com (nem substituído por) nenhum desses. Fundamental pensar então o que é este lugar, a escola. (VAGO, 2009, p. 26)

Considerações Finais

Kraemer (2000) define o objeto de estudo da educação musical como campo de conhecimento nos seguintes termos:

> A pedagogia da música[4] ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p. 51)

Tomando Kraemer (2000) como base, é possível concluir que pensar a educação musical escolar significa pensar as relações que as pessoas estabelecem com música, sob os aspectos da transmissão e da apropriação, ou do ensino e da aprendizagem, em (ou com referência a) um contexto específico: a escola, instituição com uma história, com finalidades específi-

---

[4] Souza (2000) esclarece que o termo pedagogia musical (Musikpädagogik) é utilizado na literatura alemã para designar a área como ciência, enquanto que o termo educação musical (Musikerziehung) refere-se à prática da educação musical. Segundo a autora, esses termos ainda não estão claramente definidos no Brasil.

cas, uma estrutura e uma cultura organizacional, modos próprios de pensar e agir (ver SOARES, 1999), e que, como espaço de educação obrigatória, deve seguir regulamentações e normatizações específicas.

Como indicam as temáticas identificadas nos trabalhos, boa parte da produção analisada se constrói a partir das relações que os sujeitos escolares, principalmente os professores, estabelecem com música e, mais especificamente, com o ensino e a aprendizagem de música. As relações são descritas, mas, quando se trata de práticas escolares, de modo geral, ou das concepções e práticas dos professores, nem sempre são acolhidas. O campo empírico é visto como equivocado, inconsistente, em contraposição ao conhecimento científico ou ao conhecimento trazido pela literatura da área.

Além disso, embora mais da metade dos artigos analisados se caracterize como pesquisa empírica, que se aproxima dos sujeitos escolares, eles parecem pensar e agir num lugar ainda pouco estudado, já que as escolas, como instituição, assim como os sistemas educativos em que estão inseridas, estão praticamente ausentes dos artigos analisados. A educação musical escolar é pensada sem considerar as particularidades do lugar em que acontece ou em que se espera que aconteça. As particularidades existem, tanto que se argumenta ser necessário aproximar os cursos de formação e os futuros professores dos contextos escolares, mas não são explicitadas ou analisadas em profundidade; ou se diluem na multiplicidade de espaços que caracteriza o campo da educação musical (KRAEMER, 2000). A escola, embora sempre presente, é um espaço que parece invisível na produção analisada. Mesmo assim, precisa ser transformada.

Essa necessidade de transformação parece justificar o expressivo número de trabalhos que se dedica a discutir fundamentos e princípios capazes de orientar tanto os processos formativos quanto a organização dos currículos e práticas escolares. Esses trabalhos definem um ideal de formação e atuação, que serviria para superar problemas e construir outras práticas educativo-musicais, conforme antes destacado, mas, como também já destacado, não há garantias de que serão, necessariamente, traduzidos em práticas educativas escolares.

Os resultados sugerem que boa parte da produção analisada não se alimenta da empiria, mas sim, da própria produção científica. São discursos

construídos para as realidades escolares, mas, predominantemente, não são construídos nas realidades ou a partir delas, o que pode diminuir sua capacidade de fertilizar as práticas (PIMENTA, 1998) e transformar as realidades. É possível, ainda, que os trabalhos analisados não tratem especificamente das escolas porque, primeiro, precisam tratar da educação musical: como se constitui, a que finalidades serve ou deveria servir, como deve ser realizada, independentemente do contexto em que acontece.

Concluindo, os resultados aqui apresentados constituem um modo de pensar o modo como temos pensado a educação musical escolar. Como tal, não esgotam as possibilidades de outras análises, nem mesmo a produção da área de educação musical, já que este trabalho se centrou sobre artigos publicados em um único periódico científico ao longo de uma única década. Espero, no entanto, que, ao apresentar um breve inventário tanto daquilo que já foi investigado quanto de como foi investigado, este trabalho possa contribuir para um mapeamento do "estado da arte" do conhecimento produzido sobre a temática em questão. Espero, também, que ele nos incite a continuar refletindo tanto sobre os conhecimentos que temos produzido sobre educação musical escolar, e como os temos produzido, quanto sobre nossa capacidade não só de problematizar as realidades escolares (ver JURDANT, 2006), mas também de fertilizá-las (ver PIMENTA, 1998) por meio de nossas próprias produções.

Resumo. Este trabalho teve como objetivo investigar como se configuram os modos de pensar a educação musical escolar construídos por pesquisadores e estudiosos no campo da educação musical. Para a realização da pesquisa, esse objetivo foi desdobrado nas seguintes questões: quais são as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares representadas nesses modos de pensar? Que finalidades são atribuídas ao ensino e à aprendizagem de música na escola? Que tipos de asserções ou proposições caracterizam esses modos de pensar; que dados as apoiam; como são fundamentadas ou justificadas? Adotando como estratégia de pesquisa a análise de documentos, foram tomados como dados empíricos os artigos publicados na Revista da ABEM, que foram analisados quantitativa e qualitativamente, tomando como base as questões orientadoras da pesquisa. Os resultados indicam algumas características do conhecimento produzido pela área sobre educação musical escolar, e permitem um breve inventário tanto daquilo que já foi investigado quanto de como foi investigado.

Palavras-chave: educação musical escolar, produção científica em educação musical, Revista da ABEM.

Abstract. This paper aimed at to analyze the ways of thinking about music education in schools elaborated by Brazilian researchers in the field of music education. The following questions guided the investigation: what are the dimensions of the school music educational phenomena represented in these ways of thinking? What purposes are allocated to music teaching and learning in schools? What types of assertions or propositions characterize these ways of thinking; which sort of data support these assertions or propositions; how are they grounded or justified? Adopting the analysis of documents as the research strategy, papers published in the Revista da ABEM (Journal of the Brazilian Association of Music Education) were quantitatively and qualitatively analyzed, based on the guiding questions. The results show some characteristics of the knowledge produced by the area about music education in schools, and allow a brief inventory both of what has already been investigated and how it was investigated.

Keywords: school music education, scientific production in music education, Revista da ABEM.

Referências

ANDRAUS, G. C. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, p. 65-73, mar. 2008.

ARROYO, M. Músicas na Floresta do lobo. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, p.17-28, set. 2005.

BEAUMONT, M. T; BAESSE, J. A; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, p. 115-123, mar. 2006.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontro e desencontros na formação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 6, p. 87-95, 2001.

BELLOCHIO, C. R. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 6, p. 41-47, 2001.

BELLOCHIO, C. R. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: Compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, 2002.

BELLOCHIO C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1, p. 10, 12 mar. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de musica sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CHARMAZ, K. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, M. V. da. Leituras e desleituras da obra de John Dewey. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 357-378.

DEL BEN, L; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 49-57, 2002.

DINIZ, L. N.; DEL-BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, set. 2006.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T. B. Professores de música falando sobre… música: a análise retórica dos discursos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 15, p. 59-66, set. 2006.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T. B. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 31-40, 2002.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FARIA FILHO, L. M. de et al. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na História da Educação brasileira. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, J.-C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HUMMES, J. Por que é importante o ensino de musica? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

KLEBER, M. O.; CACIONE, C. E. S. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 23, p. 75-83, mar. 2010.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

JURDANT, B. Falar a ciência? In: VOGT, Carlos. (Org.). Cultura científica: desafios. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 44-55.

Lei no 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília: 19 ago. 2008.

LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 218-243.

LINO, D. L. Barulhar: a música das culturas infantis. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MATEIRO, T. A. N. O comprometimento reflexivo na formação docente. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

MATEIRO, T.; TÉO, M. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, p. 89-95, set. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf, Acesso em: 26 jun. 2011.

MÜLLER, V. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 53-58, mar. 2004.

NUNES, H. S. O musical escolar CDG como moldura de educação musical.Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, p. 55-63, set. 2003.

OLIVEIRA, A. J. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar. 2006.

OLIVEIRA, M. A. T. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 265-300.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 07-16, set. 2004.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003.

PESSANHA, E. C. et al. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 57-69, 2004.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). Pedagogia, ciência da educação? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-70.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

RIBAS, M. G. C. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 21, p. 124-134, mar. 2009.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SILVA, H. L. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, set. 2004.

SMIT, B. Teachers, local knowledge, and policy implementation: a qualitative policy-practice inquiry. Education and Urban Society, vol. 37, n. 3, p. 292-306, May 2005. Disponível em http://eus.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/292, Acesso em 15 mar. 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autência, 1999. p. 17-48.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, J. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Rudolf- Dieter Kraemer. Comentário. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 49, 2000.

SPANAVELLO, C. S. ; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, set. 2005.

TARGAS, K. M.; JOLY, I. Z. L. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, mar. 2009.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de Formação RBCE, p. 25-42, set. 2009

WEAVER-HIGHTOWER, M. B. An ecology metaphor for educational policy analysis: a call to complexity. Educational Researcher, vol. 37, n. 3, p. 153-167, Apr. 2008. Disponível em http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/153 Acesso em 15 mar. 2009.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não--especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Vivências e concepções de um folclore e música folclórica: um survey com os alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p.69-74, set. 2004.

ZAGO, N. Estudos sobre a escola em diferentes contextos sociais. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 13-23, jan./jun. 2004.

Recebido em 10/05/2013

Aprovado em 11/07/2013

Sentidos de uma Pedagogia Musical no Programa Escola Aberta: As lógicas da cultura escolar

Senses a Musical Pedagogy in Open-School Program: The logic of the school culture

Helena Lopes da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
helopesster@gmail.com

O Programa Escola Aberta é uma proposta de ressignificação do espaço escolar para além da estrutura institucional da escola pública regular. Originado através de um acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e o MEC, o referido programa elegeu, dentre seus principais desafios, a necessidade concreta e urgente de encurtar as distâncias existentes entre os jovens e a escola pública como alternativa à diminuição da violência nas comunidades nas quais ambos estão inseridos. Nas palavras de Henriques (2008, p.4):

> O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, **cultura**, esporte, **lazer** para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta não se restringe aos indicadores clássicos educacionais, nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnico e acadêmicos. Vai além, propõe a formação integral, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer. Assim, o programa aposta em uma abordagem metodológica e em estratégias pedagógicas que privilegiem o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania (HENRIQUES, 2008, p.4-5. Grifos meus).

Considerando que a música enquadra-se tanto como uma atividade artística, cultural, educacional e de lazer na concepção do programa, ela tem

sido convidada a participar do mesmo, na maioria das vezes, em formato de oficinas propostas por pessoas das comunidades onde se encontram as escolas participantes. Frente ao exposto, pergunto: Que razões levam o Programa Escola Aberta a pensar na música como uma ferramenta de reversão ou transformação do quadro de exclusão e violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social? Em que sentido a música poderia contribuir para o cumprimento dos objetivos propostos pelo Programa Escola Aberta? Como são concebidas as atividades de música em um programa que não visa à escolarização das atividades nele desenvolvidas? Qual pedagogia musical é pensada, concebida e desenvolvida nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol?

Creio que tais questões têm sido pauta das discussões atuais sobre os desafios da implementação do ensino de música nos espaços escolares, e mais precisamente, dos desafios das propostas músico-educacionais que sejam significativas para outros contextos, neste caso, a escola aberta.

Este artigo é decorrente da pesquisa de doutorado intitulada "Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: Um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS". Dentre os diversos aspectos trazidos na versão final do trabalho, escolhi falar sobre as concepções de educação musical presentes nas atividades de música lá desenvolvidas. A partir do cruzamento dos dados empíricos advindos das observações no campo, das fontes oficiais do Programa Escola Aberta e dos discursos dos participantes da pesquisa - jovens que participavam das atividades de música na escola[1], oficineiro de música, interlocutora do programa na rede municipal de ensino de Porto Alegre, gestores da UNESCO, professora comunitária e coordenadora escolar – reflito sobre os sentidos da pedagogia musical pensada e desenvolvida nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

O conceito de pedagogia musical (Piatti, 1994; Kraemer, 2000) foi escolhido para a compreensão dos sentidos das atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol, visto que o mesmo propõe a descentralização do foco sobre o objeto musical para interessar-se pelas relações que acontecem entre as pessoas e as músicas em múltiplos contextos, nos quais podem se dar uma pluralidade de processos músico-educacionais, a

[1] Os jovens participantes da pesquisa serão identificados por pseudônimos por eles escolhidos.

saber: processos de ensino e aprendizagem musical que acontecem com a presença de um professor ou oficineiro (Prass, 1998; Stein, 1998; Silva, 2000; Kleber, 2005; Ribas, 2006; Lorenzi, 2007), através das práticas auto-organizativas dos grupos de música (Muller, 2000; Souza et al, 2003); dos processos de autoaprendizagem musical (Corrêa, 2000); da aprendizagem musical através dos meios midiáticos (Ramos, 2002; Schmelling, 2005), entre outras possibilidades.

Neste sentido, o conceito de pedagogia musical tornou-se central para a análise dos sentidos que se construíam no contexto das oficinas de música em um programa que tem como objetivo principal ressignificar o espaço escolar através da abertura deste às comunidades consideradas em situação de vulnerabilidade social, bem como, utilizar a música como uma "ferramenta de paz" para a transformação dos jovens das comunidades. Visto que a pedagogia musical ultrapassa as fronteiras dos espaços nos quais acontecem interações entre as pessoas e as músicas e do que se entende por "educar musicalmente", ela nos dá elementos para desvelar os sentidos que estão nas entrelinhas dos discursos sobre música e sobre as práticas musicais que de fato aconteciam nas oficinas de música da Escola Aberta Chapéu do Sol.

Concomitante ao conceito de pedagogia musical, trago os conceitos de cultura e escola na perspectiva de Forquin (1993), pelo fato de que grande parte dos discursos dos participantes da pesquisa referiram-se às concepções de cultura e educação escolar quando falavam de música, ou de "cultura musical".

O texto a seguir apresentará os dados advindos dos discursos e das observações das atividades de música propostas na Escola Aberta Chapéu dos Sol, a saber: oficina de produção musical; grupo de hip-hop "MDR – Manos do Rap" e a rádio escolar.

Oficina de Produção Musical: A "Oficina de Música" da Escola Aberta Chapéu do Sol

> Eu não queria ensinar ninguém a cantar, queria criar um movimento mais espontâneo como produção, produção literária, concepção de música a partir das letras que o pessoal da escola tinha, né? Aí a gente fez a reflexão de como ia fazer a musicalização. Daí surgiu a ideia de fazer o processo de gravação, de criação da composição. E fazer os alunos participarem do todo. E como eu tinha estrutura de gravação em casa, já queria unir eles a isso (Oficineiro de Música, 20/08/2007).

A oficina de produção musical teve duração de um ano na Escola Aberta Chapéu do Sol, e segundo o oficineiro, a ideia de musicalização a ser proposta para esta oficina, era focada no processo de criação das letras e das músicas, para posterior gravação das mesmas, tendo como objetivo a ampliação da escuta musical dos jovens acerca de suas produções musicais. Esta oficina teve como elemento motivador o fato de MC, na época, aluno da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Chapéu do Sol, ter participado e conquistado o 1º lugar no Festival de Música do COEP/RS[2]. Segundo a coordenadora escolar, isso contribuiu para que o oficineiro propusesse um trabalho de criação musical, pois percebeu que neste espaço havia jovens envolvidos com música e principalmente com a criação de letras de rap. Outro aspecto importante para a proposta da oficina de produção musical, foi o recebimento de equipamentos de sonorização, como amplificadores, microfones e caixas de som como parte da premiação, os quais facilitavam a criação e a execução das composições musicais.

Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de assistir a uma apresentação da oficina durante o III Encontro Regional das Escolas Abertas/ Região Sul, realizado na própria escola. Além dos raps apresentados pelos oficinandos, chamou-me atenção o discurso do oficineiro acerca do objetivo da oficina de produção musical: "despertar o olhar para arte e cultura brasileira e fazer fluir o talento que eles [os jovens participantes] têm". Esta fala pareceu encontrar ressonância com o pensamento da Interlocutora do Programa Escola Aberta da rede municipal, que assistia a apresentação do grupo da oficina de produção musical ao meu lado, ao comentar: "Toda escola [aberta] tinha que ter um grupo desses para ver se espantava um pouco esses funk e rap".

Esta preocupação com a qualidade das letras e dos estilos musicais e com o possível "adormecimento da arte e da cultura brasileira", evidenciados nos depoimentos da interlocutora do programa e do oficineiro apareceram também nos discursos de outros participantes da pesquisa. Exemplo disso

---

[2] COEP/RS: O Comitê de Organizações, Entidades e Pessoas (COEP) teve início em 1993, através do movimento nacional para o combate à fome articulado pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Foi criado como um espaço de mobilização das organizações para assumirem seu compromisso com as questões sociais do país (http://www.coepbrasil.org.br/coeprs/publico/home.aspx).

são os discursos da gestora e do gestor da UNESCO, entrevistados por mim em momentos diferentes.

Para tal gestor, a dificuldade percebida em relação ao desenvolvimento das atividades musicais na escola aberta “esbarra[va] numa questão técnica”, bem como “numa questão cultural, que é a seguinte: Existem poucas oportunidades para estas comunidades desenvolverem [estes aspectos]” , ao passo que, para a gestora da UNESCO, as atividades de artes desenvolvidas nas oficinas da escola aberta eram “bem convencionais”. Segundo a gestora, o problema da “falta de qualidade” nas oficinas de artes devia-se à falta de formação dos oficineiros que nelas atuavam:

> Sempre vai ter alguém que trabalhe com capoeira, sempre tem alguém que tem algum tipo de artesanato, tricot, crochet, e tal, mas é difícil de ter alguma coisa da própria comunidade que supere isso. Tem os hip-hop da vida, dança de rua, isso tem. Unhas, manicures tem também várias... Agora, coisas mais elaboradas, assim, ainda custa acontecer. E quando acontece, por exemplo, como tem uma escola [aberta] de Canoas [município da Grande Porto Alegre], que tem aulas de violão clássico. Aí fica uma coisa super, né... É pra quem tem violão, pra quem tem paciência de aprender violão clássico... (Gestora da UNESCO, 20/03/2008).

Os discursos do oficineiro de música, da interlocutora do programa e dos gestores da UNESCO remetem à concepção de cultura na acepção “patrimonial, diferencialista ou identitária”, definida por Forquin (1993, p.12). O discurso do oficineiro revelou que a música brasileira deve ser despertada; por conseguinte, deveria despertar os jovens talentosos que estão adormecidos e, quiçá, enfeitiçados pelos funks e raps, mencionados também pela interlocutora do programa, que declarou que os mesmos deveriam ser afastados das escolas abertas. Na mesma direção, o discurso da gestora da UNESCO qualifica os “hip-hop da vida” como algo menor em relação à cultura musical que deveria ser ensinada nas oficinas das escolas abertas. Tanto o discurso da gestora quanto o do gestor revelam que o problema das atividades musicais se referia, basicamente, tanto à falta de formação musical como de informação musical dos participantes; principalmente, dos oficineiros (em sua maioria, advindos das comunidades do entorno) que atuavam nas oficinas da escola aberta.

Forquin (1993, p.12) explica que a visão de cultura na acepção patrimonial, diferencialista ou identitária, é vista como um patrimônio de conhe-

cimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, o qual "é constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular". Este patrimônio cultural, ao qual faz referência, passa a ocupar um lugar ao lado da "noção universalista e unitária" de cultura humana. Em outras palavras, explica que a cultura patrimonial que antes se referia a uma comunidade humana particular, passa a ser um bem comum de todos, no sentido de que "a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum" (ibid). Os discursos acima revelaram uma visão de cultura patrimonial definida por Forquin, na qual a música é tomada como um bem patrimonial e cultural brasileiro a ser disseminado, resgatado e perpetuado no espaço escolar, e neste caso, na escola aberta.

Na entrevista que realizei com o oficineiro de música após o seu desligamento do programa, pude conhecer um pouco mais detalhadamente as realizações e dificuldades enfrentadas por ele durante o tempo em que atuou na Escola Aberta Chapéu do Sol. Em sua opinião, a experiência como oficineiro foi "superpositiva", pois "nunca havia trabalhado com educação musical" anteriormente, sendo sua prática musical voltada para a carreira de músico popular.

Em relação aos impasses e às dificuldades encontrados para atuar em oficina de música na escola aberta, revelou a relação "muito forte" que os jovens tinham com o hip-hop:

> Oficineiro: (...) eu não queria ficar batendo nessa mesma tecla [referindo-se ao hip-hop], né? Eu queria trazer uma informação nova pra eles. Com esses estilos que eu conhecia, que é samba, bossa... Só que não sabia como fazer eles assimilarem essa informação, que é chata pra eles, né?
> Helena: Tu achas que é chata? Tu sentias resistência?
> Oficineiro: Não sentia, mas já tava prevendo que ia acontecer. Porque é uma informação difícil, né? Não só pra eles, por causa da condição socioeconômica... Pra todo mundo é difícil [essa "informação musical"] hoje em dia, né? Não se escuta em nenhuma rádio, não tá nas "top 40" das emissoras [referindo-se às músicas mais tocadas nas emissoras de rádio], então não tem como assimilar. Se tu não for atrás, essa informação [musical], tu não consegue. Então a ideia que eu tive foi misturar com a informação habitual deles e tentar unir uma coisa a outra pra... Que nem

quando tu vai dar remédio pra criança! Tu vai dar xarope tu tem que botar um aroma de cereja pra eles gostarem, se não, tu não consegue.

Helena: Como é que tu fazias esse "aroma"?

Oficineiro: A ideia era, por exemplo, usar a parte rítmica da milonga e um loop[3], um groove[4] de hip-hop. E a letra, tu fala da temática, da maneira de fazer canção pra hip-hop, que tradicionalmente, não tem refrão, né? É uma fala. [Trazer] a coisa mais aproximada da canção: o formato falado, e colocar isso sob a rítmica da milonga, né? A harmonia [da base musical] respeitando a milonga. Mas cantar da maneira deles, pra interpretar da maneira que eles quisessem. Se expressando da maneira deles. (20/08/2007).

A concepção de criação ou composição musical do oficineiro em relação aos jovens da escola aberta se restringia apenas à possibilidade de expressão de cada um a partir de uma base musical harmônica composta por ele, na qual misturava elementos musicais do rap e da milonga. Na sua visão, estava implícita uma troca "escamoteada" entre os saberes considerados pelo oficineiro como "musicais", com as [poucas] possibilidades [pouco] expressivas dos jovens através do rap, mais ou menos como se faz "quando tu vai dar remédio pra criança! Tu vai dar xarope, tu tem que botar um aroma de cereja pra eles gostarem, se não, tu não consegue!"

Nesta fala fica implícita a opinião de que o rap não deveria ser tomado como um conhecimento a ser ensinado aos jovens nas oficinas, pois, isto, segundo o oficineiro, seria "bater na mesma tecla", ou em outras palavras, esta atitude não proporcionaria um avanço no conhecimento musical considerado por ele como relevante. Da mesma forma, a visão da gestora da UNESCO acerca das músicas que deveriam ser ensinadas nas oficinas da escola aberta, era compartilhada com as concepções do oficineiro:

Eu acho que a gente tem que continuar valorizando o que eles trazem sem tentar a avaliação moral da coisa e tentar valorizar isso enquanto uma coisa já existente. Agora, eu acho que tem que dar o passo seguinte, né? Tem que apresentar um outro

---

[3] **Loop**: uma sequência de notas ou de sons que, a partir do andamento da música, é possível ser repetida infinitamente como uma célula musical cíclica (In. SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI. Juciane. Hip-hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005. p.123).

[4] **Groove:** diz respeito ao arranjo instrumental de cada música. Os DJs denominam grooves os recortes instrumentais que utilizam para fazer suas criações e composições. Outra definição de groove é a idéia da textura em que cada música é estruturada. (In: SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane. Hip-hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005. p.123).

> universo que é existente e que acaba com essas populações não tendo acesso. Que é uma chuva de uma baixa cultura, né? Que valoriza a sexualidade de qualquer forma, que valoriza o apelo ao corpo. É cheio de conteúdos ideológicos de opressão, discriminação, preconceito... Então eu acho que é muito importante valorizar o que já está posto, mas questionar isto, também. Porque não dá pra ficar só naquela coisa da vulgaridade, acho que tem que dar o passo seguinte: de qualificar, de questionar... Mas eu acho que se tem uma coisa no Brasil que é cheia de conteúdo positivo, acho que é a capoeira. Porque eu acho que ela traz a cultura negra, ela traz um instrumento musical, que não é uma coisa muito sofisticada, saber bater um pandeiro; o berimbau que é uma coisa mais difícil, mas que o pessoal consegue aprender, né? Não é um violão da vida, não é um piano. A pessoa consegue aprender, consegue cantar... [...] Conseguem fazer o movimento, o movimento que, bem ou mal, as pessoas conseguem fazer... Então, eu acho que a música precisa ter isso também, essa simplicidade de poder fazer, que é possível de fazer, que é possível de cantar... Que a música também não pode cair nessa coisa de elite, né? [...] É como a coisa dos guaranis, eles pegam o violão e tiram algum tipo de som daquele violão (Gestora UNESCO, 20/08/2007).

Tanto o discurso do oficineiro quanto o da gestora sinalizaram uma falta de compreensão acerca dos significados das práticas musicais, bem como sobre os significados das escolhas de determinados estilos e repertórios musicais pelos jovens, em determinados contextos. Piatti (1994, p.23) analisa que a visão apenas do objeto musical em detrimento das pessoas e contextos advém de uma perspectiva conteudista ou disciplinar do conceito de pedagogia musical, no qual a música torna-se o ponto focal. O autor afirma que grande parte dos discursos pedagógicos sobre música associa pedagogia apenas ao ato de ensinar música, sem considerar o contexto e os sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

Nas falas de ambos, estavam presentes os juízos de valor quanto à "qualidade" do estilo musical rap, sem considerar os motivos pelos quais os jovens da Escola Aberta Chapéu do Sol escolhiam o mesmo como forma de expressão. Além disso, o discurso da gestora revelou que as possibilidades dos jovens da escola aberta virem a participar das atividades de música precisavam estar em conformidade com suas possibilidades sociais e econômicas, as quais, em sua visão, estavam atreladas a um fazer musical "facilitado", quando citou o exemplo do pandeiro e do berimbau como instrumentos não "muito sofisticados", em relação "a um violão da vida, um piano".

Dayrell e Reis (2007, p.1) realizaram uma pesquisa no programa Agente Jovem[5], em Belo Horizonte, na qual propuseram refletir "a natureza desta ação pública para os jovens pobres na periferia", moradores da região metropolitana, através da discussão sobre "os significados desta ação no ponto de vista dos jovens", a partir do caráter do protagonismo juvenil proposto na elaboração do referido programa. Segundo os autores, o Programa Agente Jovem tem como objetivo "oferecer aos jovens, vivências concretas de participação em ações comunitárias", vista pelo programa, como etapa imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social plenos (p.3). Cada jovem participante do programa recebia em 2009, uma bolsa mensal de R$ 65,00, sob a exigência de que tivessem 75% de frequência mínima nas atividades, bem como estivessem frequentando a escola pública regular.

Embora o Programa Agente Jovem e o Programa Escola Aberta fossem políticas públicas distintas, com objetivos e exigências também distintas, apresentavam alguns aspectos em comum, como a preocupação com a ocupação do tempo livre e a diminuição da violência existente entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade juvenil, através de atividades que promovessem o protagonismo juvenil.

A crítica de Dayrell e Reis ao Programa Agente Jovem é direcionada em relação a dois aspectos também comuns ao Programa Escola Aberta: o primeiro aspecto apontado pelos autores refere-se à formação e atuação dos educadores e oficineiros que atuam no Programa Agente Jovem, as quais, segundo os autores, "expressam uma adesão tática a aspectos da lógica escolar, mesmo não sendo esta a intenção destes educadores" (p.7). O segundo aspecto ressaltado pelos autores, refere-se à "precariedade dos espaços e infraestruturas" do Programa Agente Jovem, o que os levou a concluir que estas precariedades podem ser "compreendidas como a expressão de um programa 'pobre' voltado para 'pobres'", o que seria "coerente com a concepção a respeito dos jovens atendidos pelo mesmo" (p.4).

---

[5] O Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é um programa criado em 2000, pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social. Atualmente está integrado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Bolsa Família (Disponível em http://www.mds.gov.br/programabolsafamilia/cadastro_unico/projeto-agente-jovem/. Acesso em agosto de 2013).

Os autores analisam ainda que a concepção deste programa dirigido a jovens pobres ser pensada a partir de pressupostos pedagógicos escolarizados, e a realização sob condições estruturais precárias, "expressa uma contradição visível em relação aos objetivos propostos e explica em parte os objetivos propostos pela ação educativa implementada no núcleo do programa" (ibid).

A análise feita a partir da lógica escolarizada e da precariedade estrutural do programa pode ser relacionada ao discurso da gestora da UNESCO acerca das possibilidades de desenvolver atividades musicais no Programa Escola Aberta. Na perspectiva de seu discurso, a pedagogia musical está relacionada ao ensino de um instrumento musical, como "o violão e o piano". Instrumentos estes, segundo a gestora, possíveis de serem ensinados apenas a determinadas classes sociais, das quais os jovens da escola aberta e os "índios guaranis" estariam excluídos. Além disso, ela assumiu uma postura condizente com a crítica de Dayrell e Reis (2007), quando analisam a coerência entre a precariedade das ações desenvolvidas pelo Programa Agente Jovem em relação aos jovens atendidos pelo mesmo, classificando-o como "um programa 'pobre' voltado para os 'pobres'", ao sugerir que os jovens do Programa Escola Aberta pudessem aprender "a bater um pandeiro", ou a tocar "um berimbau", os quais, na sua visão, não são instrumentos muito sofisticados, portanto condizentes com a precariedade das possibilidades musicais a serem desenvolvidas no Programa Escola Aberta.

Piatti (1994, p.25) analisa que a perspectiva educativa está imbricada com "a adequação das pessoas e modelos culturais dados e as respectivas práticas sociais". Esta visão estava implícita tanto no discurso da gestora quanto no do oficineiro ao analisarem o rap como um estilo "musicalmente pobre". Para ambos, este era visto apenas como uma repetição de um modelo midiático, pressupondo desta forma, uma passividade dos jovens frente às suas escolhas musicais, e desconsiderando portanto, o significado que este estilo musical poderia ter em suas vidas e na construção de suas identidades juvenis, bem como nos processos de socialização com seus pares na escola aberta.

Souza (2001, p.83) ressalta que a pedagogia musical precisa ser repensada em relação à multiplicidade de espaços e de maneiras de aprender música na atualidade: "Na área específica de educação musical a tarefa

de aprender e ensinar música já não é exclusividade da escola". A autora ressalta que, antes de pensar como ensinar ou o que ensinar, deveríamos nos deter nos aspectos referentes a "como alguém ouve e faz música, ou como a julga". Nessa direção Piatti afirma:

> A perspectiva educativa é também uma perspectiva de adequação das pessoas e modelos culturais dados às respectivas práticas sociais. A adequação atua seja na fruição (aprender a escutar principalmente no modo 'cognitivo', priorizando através de uma compreensão as capacidades linguísticas da música) como na produção (aprender a simplificar procurando sempre se aproximar, o máximo possível, ao espírito do autor) (PIATTI, 1994, p.25).

Embora não compartilhe da perspectiva que busca o enquadramento das pessoas a determinados modelos culturais vigentes, Piatti defende a ideia de que cada um seja "livre para escolher os modelos educativos que prefere, desde que estes sejam conhecidos e coerentes", pois entende que "cada interpretação e modelo da realidade é também parcial". Nesse sentido, referindo-se ao debate teórico acerca da multiplicidade de modelos educativos, o autor sinaliza para o cuidado que deva ser tomado em "não monopolizar as próprias posições e os próprios enunciados", pois "cada posição exprime um ponto de vista". Justamente por isso existe sempre a possibilidade de "uma integração e um enriquecimento recíproco" entre os diferentes pontos de vista (p.25).

Além do juízo de valor em relação à "qualidade" das músicas dos jovens da escola aberta, classificando-as como uma "chuva de baixa cultura", o discurso da gestora da UNESCO trazia ainda uma visão reducionista e equivocada acerca dos significados e complexidades das práticas de outros grupos, como a música dos "guaranis" e a das rodas de capoeira. Em ambos depoimentos analisados, tornou-se visível o conceito de pedagogia musical "conteudista" (Piatti, 1994), o qual focaliza apenas as músicas que os jovens consomem, deixando de lado as relações que estes mantêm com as músicas, dos significados das mesmas perante o grupo do qual fazem parte e, ainda, desconsideram a importância de entender por que, para que e como os jovens escolhem, praticam e consomem estas músicas.

Como analisa Bastian:

> [...] a resposta à questão como alguém ouve música, como faz música, porque julga a música dessa maneira, como ele julga, é uma premissa básica para desenvolver

e respectivamente permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência dentro e fora da escola. Para a pesquisa isso significa também colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido (da ação humana/ musical), no lugar de concentrar tudo na análise, na descrição e na explicação. Mesmo quando os processos de aprendizagem, experiências, orientações e comportamentos observados estatisticamente por assim dizer são demonstrados e declarados como insignificantes", pode-se e deve-se ter continuamente o objetivo também de entender esses processos (BASTIAN, 2000, p.80).

"MDR - Manos da Rap": O Grupo de Hip-Hop da Escola Aberta Chapéu do Sol

A oficina de produção musical ministrada pelo oficineiro de música foi considerada pela coordenadora escolar, como a "oficina de música oficial da Escola Aberta Chapéu do Sol". Outra oficina que esteve na eminência de ser oficializada na escola, foi a oficina de hip-hop, ou melhor dizendo, o grupo de hip-hop "MDR", a qual seria coordenada por MC – ex-aluno da Escola e vencedor do I Festival de Música do COEP/RS, no ano de 2005. A pretensa oficina de hip-hop iniciou suas atividades logo em seguida à saída do oficineiro de música da escola. Desde o princípio esta atividade foi desenvolvida sob forma de grupo de hip-hop, o qual mantinha dois de seus integrantes da formação original, MC e B. Boy, passando Belo – aluno da Escola e vencedor da segunda edição do festival, em 2006 – a integrar o grupo, em 2007.

Em uma das entrevistas que realizei com MC, B. Boy e Belo, esses revelaram que o grupo de hip-hop não havia se efetivado como oficina devido à falta de adesão das pessoas da comunidade:

Helena: Eu queria saber o seguinte: Essa oficina que está rolando hoje aqui, é uma oficina aberta à comunidade? Como é que é?
MC: Sim! Todas as oficinas são abertas.[todos concordam]
B. Boy: Daí, no caso [de querer participar], tem que se inscrever e vir todo o sábado praticar…
Helena: E nessa aqui não veio ninguém se inscrever, além de vocês?
MC A gente botou os anúncios mas não apareceu ninguém ainda… O B. Boy ia ensinar a galera a dançar e eu ia ensinar a cantar. Mas aí não deu certo... Eu não consegui vir [à escola aberta], essas coisas... Desanimamos porque só tava nós dois [MV Bill havia sido retirado do grupo pela coordenadora escolar por comportamento inadequado] fazendo a oficina, daí a gente foi ali com o oficineiro de produção musical mesmo...

Helena: E está funcionando há quanto tempo?
MC: Essa oficina começou.... esse mês. Não, não, mês passado!
Helena: Em janeiro... E tem nome essa oficina?
Belo: Produção musical [o mesmo nome da extinta oficina de música].
Helena: Produção musical? Aquela que eu conheci? E é a mesma que essa?
Belo: É a mesma só que a gente tá dando continuidade enquanto ele [o oficineiro], tá de férias
Helena: O oficineiro de produção musical tinha a ideia de misturar um pouco os estilos, rap, milonga… E continua essa proposta ou vai ser uma oficina de rap?
MC: Não. Eu acho boa essa proposta de misturar! Porque só o rap, digamos assim, muitas pessoas não gostam de escutar o rap, porque "Ah, fala palavrão, que isso, que aquilo…" De repente, misturando um pouco [o rap com os outros estilos musicais], vai que eles [os participantes e as pessoas da comunidade] vão entender melhor... Porque uma grande parte da sociedade não escuta o rap. (09/02/2007).

Neste trecho da entrevista chama atenção a justificativa encontrada por MC para o "desinteresse" da comunidade escolar pela oficina de rap e para explicar por que o que seria uma oficina da escola aberta havia se tornado um grupo de hip-hop. Tal justificativa parecia não ter fundamento para este contexto, pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, porque a escola foi, por duas vezes, consecutivas (2005/2006), campeã do festival referido com os raps 8 Jeitos de Mudar o Mundo e Negrinho Papeleiro; em segundo, porque tal justificativa entrava em confronto com a fala do oficineiro de música, quando se referiu à predominância do hip-hop na comunidade e a consequente dificuldade para introdução de outros estilos musicais. Durante o tempo em que estive assistindo aos ensaios do grupo de hip-hop, chamava-me atenção o fato da porta da sala onde o grupo ensaiava, ser a única porta da escola que se mantinha fechada durante a realização das oficinas. Em um período de aproximadamente quarenta minutos em um dos dias que estava observando, por duas vezes, duas meninas abriram discretamente a porta para espiar o que estava acontecendo na sala. Em uma dessas vezes, ouvi comentarem entre si, que também gostariam de participar da oficina de hip-hop.

Durante a observação do ensaio, percebi que todos os raps ensaiados pelos meninos, eram de autoria de MC. Além das letras de música, o ensaio era dirigido por MC, que decidia a música que iriam ensaiar, quem cantaria o refrão, qual a base de acompanhamento seria tocada para cada rap, e ainda qual música ou parte da música deveria ser repassada com o objetivo

de corrigir eventuais falhas técnicas ou musicais, como interpretação das letras, acentuação rítmica das palavras ou impostação vocal.

Instigada a saber mais detalhes acerca do funcionamento do grupo de hip-hop, conversamos a este respeito em uma das entrevistas:

> Helena: Hoje pela manhã, eu estava falando com o Belo na rádio [escolar], e ele me disse que o objetivo de colocar música na rádio na escola aberta, não era apenas, colocar as músicas que "a gente" gosta. Quando tu vais colocar música na rádio [da escola aberta], tens que se pensar sobre quem vai ouvir, tens que pensar em quais músicas colocar para deixar as pessoas "mais alegres, felizes"… No caso do grupo de hip-hop, vocês acham que ele contribui para a participação das pessoas na escola aberta?
> B. Boy: Olha, eu acho que é só uma ajuda, porque fechou [o grupo], né? Nós vamos precisar só de mais uma pessoa. Agora fechou, né? Antes era muito entra e sai, entra e sai. A gente era menor, e a gente tinha muitos amigos que entravam e saíam [do grupo], né? Não queriam mais dançar…
> Helena: E como é que é foi isso para vocês?
> B. Boy: Ah, era ruim!
> MC: Foi difícil formar o grupo!
> B. Boy: Às vezes as professoras tinham que botar pra fora [os participantes], porque vinham bagunçar, fazer frescura…Aí, depois, se perderam na vida! [referindo-se à MV Bill]
> Helena: E vocês acham que o grupo não contribui muito para a escola aberta, porque é fechado?
> MC: Não contribui muito, né? Porque era melhor se fosse na área coberta [na área externa da escola], todo mundo vendo. Pra estar chamando mais gente pra ver, pro nosso projeto [o grupo ensaiava em uma sala de aula no último andar da escola e tinha que manter a porta fechada para não incomodar as outras oficinas com o "barulho"] (17/03/2007).

Esta entrevista realizada com MC e B. Boy me fez pensar sobre os objetivos que os meninos teriam ao frequentar a escola aberta; mais especificamente, ao formar o grupo de hip-hop neste programa. Ao perguntar para B. Boy sobre a função do grupo de hip-hop na escola aberta, me respondeu que o grupo representava apenas, "uma ajuda" para esta, porque, segundo haviam combinado, o grupo havia "fechado". Esta resposta de B. Boy me fez compreender que seu objetivo em estar na escola aos finais de semana não era para ajudar ou ensinar rap aos frequentadores, mas para ajudar a si mesmo. Havia um desejo explícito dele em profissionalizar o grupo, mais ainda após o dia em que me revelou que a filmagem que eu

havia feito durante um dos ensaios do grupo, e que havia transformado em DVD e entregado uma cópia a cada um dos meninos do grupo, havia impulsionado um grupo de meninas – vizinhas de MC – a criar um fã clube do grupo de hip-hop "MDR".

> MC: Foi assim, ó: eu mostrei o DVD que tu fez, pras gurias, e adoraram, né? O que o B. Boy fez [referindo-se às coreografias dançadas por ele na filmagem], elas ficaram impressionadas! "Puxa, que Negão desenfreado! [apelido dado por MC a B.Boy]. Como é que ele faz?" Daí, eu mostrei o DVD pra elas e já se entusiasmaram, né? "Vamos fazer um fã clube!" Disseram que vão conseguir um dinheiro e vão colocar o nome do grupo na frente das camisetas: "MDR: Manos do Rap". E que a próxima apresentação que tiver do grupo, elas já vão estar com a camiseta na festa. Aí eu disse pro Negão, e ele quase não acreditou, né?
> B. Boy: É! Tá tudo melhor pra mim!
> Helena: O que está melhor para ti, B. Boy?
> B. Boy: É que a gente vai vendo que as pessoas vão olhando pra nós. Dá vontade de seguir em frente! Que nem a senhora! A primeira vez que a senhora apareceu [na oficina de hip-hop]: "Bah, demorou!" [gíria que significa algo positivo]. Foi a senhora, que conseguiu as coisas pra nós. Acho que foi a maior coisa que a gente já teve! Eu tava com vergonha de falar, que a senhora nos ajudou com o DVD. Embora ser assim... naquele jeito... tava ensaiando, a senhora pegou nós ensaiando [referindo-se a não estarem devidamente arrumados para a filmagem]. Mas só pelo fato de saber que a senhora gosta da gente... É muito bom! (17/03/2007).

Percebi que para MC e para B. Boy o grupo de hip-hop representava uma saída para uma vida melhor, talvez uma opção profissional, uma chance para obter sucesso e reconhecimento, mas principalmente, uma possibilidade de se tornarem "visíveis" aos olhos da comunidade, aos olhos dos outros e, principalmente, visíveis perante si mesmos. A formação de um fã clube do grupo os levou a projetar uma ideia de futuro através da música, de ascensão a uma vida melhor. Dentre a pletora de sentidos atribuídos à participação destes jovens nas atividades de música da escola aberta o sentimento de visibilidade foi, sem dúvida, o aspecto preponderante evidenciado tanto pelas falas quanto pelas letras de música que compunham.

No livro A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude, Dayrell (2005), apresenta o resultado de sua pesquisa sobre os processos de socialização juvenil a partir de três grupos de rap e três grupos de funk de jovens pobres, na periferia de Belo Horizonte. Segundo o autor, o objetivo de seu estudo era "analisar as experiências culturais, compreender a

forma como constroem esses estilos na cidade, e os sentidos que tais práticas culturais adquirem no conjunto dos processos sociais que os faz sujeitos".

Dayrell afirma que só podemos compreender os significados atribuídos a esses estilos musicais, o rap e o funk, se considerarmos "as relações que os jovens estabelecem e os significados que atribuem ao conjunto de experiências que vivenciam", em relação ao contexto social em que vivem (p.175). Segundo ele, a definição do jovem como sujeito social estaria relacionada "com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserida em relações sociais":

> O sujeito é um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais. [...] Assim, o ser humano não é um dado, mas uma construção. [...] Somente o homem não é, em sua origem, nada, devendo tornar-se o que deve ser. A condição humana é vista como um processo, constante tornar-se por si mesmo, no qual se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie (DAYRELL, 2005, p.176-177).

Referindo-se à importância da análise dos contextos sociais dos jovens participantes de sua pesquisa para compreender os significados que os mesmos atribuíam ao rap e ao funk, destaca os "contextos de desumanização nos quais o ser humano é 'proibido de ser', privado de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente sua condição humana" (p.178). Para o autor, "contextos de desumanização nos quais o ser humano é 'proibido de ser'", não significa que os jovens "não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas, sim, que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem" (ibid).

Frente à análise exposta sobre as condições socioeconômicas nas quais os jovens de sua pesquisa se constituíam como sujeitos, reflete: não estariam "esses jovens nos mostrando um jeito próprio de viver?" Em sua análise:

> Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito. O gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de

> relações e processos que constituem um sistema de sentido, que diz quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (DAYRELL, 2005, p.178).

Embora os questionamentos e as análises de Dayrell (2005) tenham sido referentes aos jovens pobres da periferia de Belo Horizonte, acredito que o conceito de constituição dos sujeitos, a partir da perspectiva de que nos construímos em determinados contextos sociais, seja pertinente para pensar os sentidos que o hip-hop tinha no processo de construção social dos jovens que participavam do grupo de hip-hop MDR, na Escola Aberta Chapéu do Sol. Quais seriam os sentidos que o rap teria na vida de cada um destes jovens?

“Rádio do Chapéu”: Rádio Escolar e da Escola Aberta?

> Daí é pra gente dizer assim: “ZYB 678, FM 97, a sua rádio escolar do Chapéu! Aí vem outro, e diz: “Se liga no toque: A água é essencial para saúde, para higiene e para a vida de todos!” Aí a gente tem que dizer: “Toque da 97 pra você!” A gente tá dando a dica pro pessoal que tá lá fora! (Belo, 17/03/2007).

A “Rádio do Chapéu”, como era chamada pelos jovens, professora comunitária e coordenadora escolar, caracterizava-se como um projeto escolar, cujo objetivo principal, era “criar uma identidade para o aluno cidadão do Chapéu do Sol”. Esta definição sobre a rádio foi proferida pela professora comunitária da escola, durante a “IV Mostra de Rádio: Alunos em Rede”, realizada na sede da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o objetivo de compartilhar as experiências entre as rádios escolares existentes nas escolas da rede municipal de ensino.

De acordo com a coordenadora escolar, a “Rádio do Chapéu” era considerada “um patrimônio da escola aberta”. O funcionamento da rádio nos finais de semana dependia de um revezamento entre os jovens durante os turnos da manhã e da tarde, de acordo com as suas possibilidades de horários de participação nas oficinas da escola aberta. Segundo a entrevistada, os jovens que trabalhavam na rádio haviam sido escolhidos pelo interesse, dedicação e responsabilidade que os mesmos tinham pois, além de colocarem música, também davam avisos sobre os acontecimentos da escola aberta.

Segundo a coordenadora escolar, o equipamento utilizado pela rádio consistia em dois aparelhos de som portáteis com CD, um microfone, uma mesa de som de oito canais, um amplificador e uma coleção de CDs, alguns "pirateados" advindos das coleções particulares dos jovens e amigos, alguns originais e, também, algumas "montagens" feitas através de downloads de sites de música da internet.

A escola possuía também uma "rádio móvel", formada por caixas de som potentes, amplificadores, microfones e aparelho de som; material este recebido como parte da premiação nos dois festivais de música, nos quais MC e Belo, respectivamente, foram os vencedores. De acordo com a coordenadora escolar, a rádio móvel era colocada sobre um carro aberto, geralmente emprestado por algum membro da comunidade, e utilizada para divulgação de eventos que aconteciam na escola, como almoços, festas, chás, bazares e apresentações, bem como para sonorizar as apresentações dos grupos artísticos da escola, como o grupo de ballet, oficina de produção musical, grupos de dança, os quais se apresentavam dentro e fora do espaço escolar e da comunidade.

Dentre os finais de semana em que estive na escola aberta, vi a rádio funcionar apenas uma vez. Trago um trecho de meu diário de campo sobre a observação da rádio escolar funcionando na escola aberta:

> Em uma de minhas primeiras visitas à escola, na qual observei a atuação de um grupo de meninas junto à rádio escolar, pude perceber o prazer que sentiam em estar ali, pois mesmo no horário de almoço, quando a escola fechou os portões para reabrir às 13h30, continuaram por ali, comendo seu lanche trazido de casa, ouvindo e selecionando as músicas para o turno da tarde da escola aberta. Às 13h30, quando iniciou a oficina de produção musical, Pitty, que neste dia estava responsável pelo funcionamento da rádio, precisou deixá-la aos cuidados de sua colega por duas horas e meia, pois participava da referida oficina. Quando já estávamos na oficina de produção musical, um comentário feito por Pitty para a sua colega que estava na oficina me chamou a atenção. Enquanto o oficineiro de produção musical tentava achar uma música em um CD no aparelho de microsystem, a rádio da escola ficou destacada frente ao silêncio que fazia na oficina aquele dia. Naquele momento de silêncio, ouvimos através das caixas de som, instaladas na área coberta da escola, um pagode. Ao ouvir o pagode, as meninas se olharam, riram e comentaram entre si que, devido ao estilo de música que estava tocando, deveria ser Belo que estava no comando da rádio (27/05/2006).

O comentário feito por Pitty, associando o pagode a um determinado menino, remeteu-me ao estudo de Silva (2000) que analisa a problemática da construção da identidade de gênero associada às preferências musicais declaradas no espaço escolar. Embora a pesquisa mencionada tenha acontecido na escola regular e esta cena na escola aberta, percebi que também ali, havia a presença do espaço escolar institucionalizado, o qual demarca, aprisiona e separa os meninos e meninas através dos comportamentos dos mesmos.

Um segundo comentário de Pitty com sua colega me levou a perceber que a rádio escolar, além de ser um espaço de entretenimento e escolhas musicais, era um espaço para se estudar música, compor, cantar:

> Pitty comentou com o oficineiro de produção musical, que sua amiga tinha uma "voz boa" para declamar poemas na sala de aula, e que se ela quisesse participar da oficina, poderiam ensaiar as músicas na rádio escolar nas quintas-feiras, quando não tinham o último período de aula devido ao horário de reunião dos professores: "Lá [na rádio] tem amplificador e microfone". Ao ser elogiada pela colega e ainda saber da possibilidade de utilizar o equipamento e o local da rádio para ensaiar, a amiga de Pitty ficou animada e aceitou participar da oficina de produção musical (27/05/2006).

Interessada em conhecer mais sobre o funcionamento, os objetivos e as regras da rádio, bem como sobre a atuação musical e os significados da mesma para os jovens que dela participavam, marquei uma entrevista com Belo, que trabalhava já há dois anos na mesma, pois se interessava em "colocar música pras pessoas se divertirem", "formarem seus grupos", "dançarem", "ao invés de ficar no pátio quebrando as coisas, fazendo o que não deve".

Embora o equipamento da rádio permanecesse na sala da escola aberta, este só poderia funcionar quando Belo e os colegas que trabalhavam na rádio durante a semana, viessem à escola nos finais de semana, pois apenas eles tinham permissão para mexer neste.

A rádio escolar na ou da escola aberta se tornou apenas um discurso para mim, visto que durante os dois anos em que estive no campo empírico, a vi funcionando apenas uma vez aos finais de semana. Entendendo que a rádio se caracteriza como uma atividade com enorme potencial de educação musical, fui à Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol durante

a semana para observar seu funcionamento e para conversar com os alunos e com a professora responsável pelo projeto, a professora comunitária:

> Professora comunitária: Minha área de atuação não é música, sou da área de sócio-histórica, mas sempre tive uma paixão pela música desde pequena, sempre gostei. Meu pai tocava instrumento, gostava, então, já em família, eu desenvolvi o gosto e a sensibilidade pela música. Acho que é um privilegiado quem tem algum dom ligado à música, ao instrumento, ao canto, enfim...Todas as áreas são importantes, mas a música me seduz inteiramente. Nunca toquei nada, nem me voltei pra música profissionalmente, mas sempre procurei desenvolver o trabalho que tivesse alguma coisa a ver com a música. Primeiro, porque eu acho que encanta os alunos, também é uma forma de sensibilizá-los pra qualquer tipo de trabalho e também de cooptar, né? Já que é uma coisa que eles gostam, facilita o processo da aprendizagem se tu utilizares a música de alguma forma. Seja compondo ou cantando paródia, ou interpretando já um trabalho pronto... De alguma forma, tu usando a música, não sei, eu acho que rende mais. [...] Ela [a música] é inseparável do trabalho. (...) Eu acho importante também, fazer esse trabalho com a música pra tentar quebrar um pouco os preconceitos em relação a outros estilos, né, a outras formas de música e canto, enfim, que muitas vezes pelo consumismo, te impõe um determinado estilo e isso poda um pouco a possibilidade de experimentar outras formas [referindo-se aos estilos de música. É interessante, porque em muitas vezes, eles [os jovens] mudam a postura, o conceito...Não vou dizer que a partir de agora eles vão começar a ouvir ["música boa"], mas pelo menos, em algum momento da vida deles, eles ouviram e podem vir a gostar, né? Eu acho que é um aspecto interessante também, oportunizar outras vivências pra eles dentro da música. Não só nos conteúdos novos, em mensagens novas, mas conhecer outros estilos também. Inclusive, no trabalho da rádio, a gente tem essa orientação de não colocar só o que o público pede porque eles já ouvem essas músicas na rádio comercial e a nossa proposta aqui não é essa... (02/08/2007).

As concepções da professora em relação ao papel da música na escola e na vida dos jovens podem ser interpretadas a partir das possíveis acepções do termo cultura definidas por Forquin (1993), as quais, segundo ele, "podem às vezes coexistir num mesmo texto" (p.13).

Quando diz que considera privilegiada a pessoa que tem algum dom ligado à música, a professora parte do pressuposto de que o saber musical pertence apenas a alguns poucos escolhidos, ou mesmo que a musicalidade está ligada ao "talento" como herança biológica. Neste sentido, a relação do discurso da professora enquadra-se na "acepção tradicional de cultura", na qual a esta é tomada como "como posse de um amplo leque

de conhecimentos e de competências cognitivas” (Forquin, 1993, p.11). A música também é vista por ela como uma ferramenta que está a serviço do aprendizado de outras disciplinas, as quais são definidas pelo autor como “conteúdo cultural” do currículo escolar. O verbo cooptar, utilizado pela professora ao referir-se ao papel da música no aprendizado de outras disciplinas, denota a definição trazida no Dicionário Aurélio (2013) como “agregar, associar; admitir numa sociedade com dispensa das formalidades da praxe; escolher ou unir-se a (alguém), como companheiro, parceiro ou cúmplice, para um empreendimento ou ação” (p.478). O verbo “cooptar” utilizado pela professora também estava relacionado com o conteúdo específico de sua disciplina, a área de sócio-históricas, quando afirma que a música é um meio “super agradável para os jovens” aprenderem “temas, conteúdos que estão relacionados com a sua realidade, com a realidade de outras pessoas, de outros tempos, de outros lugares”.

Nesta visão de que a música possa ser um meio agradável de conduzir à aprendizagem dos conteúdos específicos de outras disciplinas, faz-se presente a acepção de cultura universalista-unitária definida por Forquin como “ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir), transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos [...] e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda humanidade” (p.13).

A acepção pelo citado de cultura patrimonial, diferencialista e identitária, na qual o conceito de cultura está associado à ideia de “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”, é também identificável no discurso da professora comunitária quando declara achar importante “fazer esse trabalho com a música pra tentar quebrar um pouco os preconceitos em relação a outros estilos, a outras formas de música e canto”.

Para a professora, a preferência dos jovens por determinados estilos musicais, como a rejeição a outros estilos, tem origem no consumismo. Frente a este pressuposto, institui regras quanto à seleção musical a ser tocada na rádio. Neste sentido, a concepção pedagógico-musical revelada pela professora recai sobre o que Piatti (p.23) define como discurso pedagógico conteudista ou disciplinar, no qual apenas a música é ponto focal,

operando na “perspectiva de adequação das pessoas a modelos culturais dados e as respectivas práticas sociais” (p.25).

Considerações Finais

Como mencionado no início do texto, propus discutir apenas um recorte dos vários sentidos da pedagogia musical pensada e vivenciada nas atividades de música da Escola Aberta Chapéu do Sol. Frente aos principais resultados deste estudo, analisados a partir do cruzamento entre entrevistas, observações e documentos oficiais do Programa Escola Aberta, pode-se dizer que os sentidos da pedagogia musical na Escola Aberta Chapéu do Sol estavam imbricados com os conceitos de cultura e escola (Forquin, 1993). Isto porque, como critica o autor, a educação escolar além de selecionar “os saberes e os materiais culturais disponíveis”, ela precisa torna-los efetivamente “transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações” através do que ele conceitua como “transposição didática”. A “cultura escolar”, e poderíamos neste caso falar de “cultura musical escolar”, assume um status legítimo de “marca didática e acadêmica” a qual intervém, “no contexto dos lazeres, dos jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional” (p. 16).

Neste sentido, a concepção sobre as atividades de música a serem desenvolvidas na escola aberta, estava imbricada com a visão conteudista (Piatti, 1994) sobre a pedagogia musical, na qual a música é vista como objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece, conferindo legitimidade à ideia de haver uma única “cultura musical escolar” possível de ser transmitida.

Embora os discursos presentes nos documentos do Programa Escola Aberta e nas entrevistas com os participantes da pesquisa afirmassem que a música fosse um elemento de inclusão social, de pacificação e elevação da autoestima ou ainda, uma ferramenta importante para desenvolvimento do protagonismo juvenil, as observações realizadas no campo empírico revelaram que as oficinas de música não se constituíram como espaço de inclusão, nem como espaço propício ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois a maioria dos jovens que participavam das atividades de música, aos finais de semana, eram alunos ou ex-alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, o que demonstra que as oficinas não eram espaços abertos para todos os moradores e frequentadores da comunidade.

O grupo de hip-hop se mostrou como a principal atividade de música desenvolvida na Escola Aberta Chapéu do Sol. Os interesses e sentidos em participar do grupo de hip-hop "MDR", estavam associados às questões identitárias, polissêmicas e socializadoras dos jovens em relação ao grupo de amigos (peer-groups), como forma de expressão e reflexão acerca de seus mundos e ainda, representava uma porta de visibilidade destes para além da sua comunidade, para além dos muros da Escola. Embora o programa traga o conceito de protagonismo juvenil como um diferencial para uma política pública dirigida a jovens pobres, os processos de ensino e aprendizagem auto-organizativos que aconteciam durante as oficinas ou ensaios do grupo MDR eram desconsiderados, visto que para os coordenadores, gestores, interlocutores e oficineiro de música, as atividades musicais desenvolvidas na escola aberta, dependiam de uma orientação profissional para qualificar os processos pedagógico-musicais destes.

Entre os desafios colocados à área de educação musical está compreender o campo da escola aberta como um espaço de atuação para os educadores musicais, bem como formar oficineiros de música, coordenadores, interlocutores e gestores à luz do conceito de pedagogia musical. Através de ações pontuais de extensão, pesquisa e ensino propostas pelas universidades que oferecem cursos de licenciatura em música, talvez pudéssemos minimizar os equívocos presentes nas elaborações das propostas de políticas públicas de educação dirigidas à juventude que incluem a música como ferramenta de transformação social.

Resumo: Este artigo discute as concepções de educação musical presentes nas atividades da Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS, a partir do cruzamento dos discursos e práticas dos participantes envolvidos com o Programa Escola Aberta (UNESCO/MEC). O programa tem como objetivo principal a diminuição da violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social através da abertura dos portões da escola à comunidade para atividades de lazer, cultura e educação durante os finais de semana. Considerando o exposto, questiono: Em que sentido a música pode contribuir para o cumprimento dos objetivos do programa? Qual concepção de pedagogia musical está presente nas atividades propostas? Quais práticas e repertórios musicais são considerados? Para a análise dos dados da pesquisa foram utilizados os conceitos de pedagogia musical (Piatti, 1994; Kraemer, 2000), cultura e escola (Forquin, 1993). Os resultados apontaram a predominância da visão "conteudista" (Piatti, 1994) da pedagogia musical nos discursos e nas práticas dos participantes, na qual a música é vista como

um objeto separado dos jovens e do contexto no qual ela acontece. Outra questão relevante se refere ao fato das políticas públicas serem concebidas por pessoas leigas em educação musical, resultando no uso de conceitos generalizantes e equivocados.

Palavras-chave: música e juventude; pedagogia musical; Programa Escola Aberta

Abstract: This paper discusses the conceptions of musical education in activities at Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS, through speeches and practices of participants in Open-School Program (UNESCO/MEC). The main objective of this program is to reduce the violence among young people in a vulnerable social condition by opening the school gates to the community for leisure, cultural and educational activities at weekends. Considering this, we ask: How can music contribute to accomplish the objectives of Open-School Program? Which musical pedagogy conception lies under these activities? Which musical practices and repertoires are considered? The concepts used to analyze the research data were musical pedagogy (Piatti, 1994; Kraemer, 2000), culture and school (Forquin, 1993). The results showed that the concept based on the musical activities proposed at Escola Aberta Chapéu do Sol was interwoven with the "content-based approach" (Piatti, 1994) to the musical pedagogy, whereby, music is seen as a subject detached from the youth and the environment where it takes place. The study also indicated that public policies are not elaborated by specialized people in music education, resulting in the use of general and mistaken concepts.

Keywords: music and youth; musical pedagogy; Open-School Program

Referências

BASTIAN, Hans G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Em Pauta. Porto Alegre, v.11, n. 16/17, 2000. p.76-109.

CORRÊA, Marcos. K. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez ; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. JUVENTUDE, POBREZA E AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NO BRASIL. Anais. Caxambu, 2007. p.1-15.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HENRIQUES, Ricardo. Escola Aberta e educação integral: desafios de uma educação de qualidade para todos. In. GOMES, Candido Alberto (org.). Abrindo Espaços: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. p.165-174.

SOUZA, Jusamara et al. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. In: Per Musi. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v.7, p.68-75, 2003.

KLEBER, Magali O. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta. Porto Alegre v.11, n. 16/17, 2000. p.50-75.

LORENZI, Graciano. Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MÜLLER, Vânia B. "A música é, bem dizê, a vida da gente": Um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. In: VII SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais... Londrina, 2000. p.123-136.

PIATTI, Mario. Pedagogia della Musica: Quali Basi? In. PIATTI, Mario (org.) Pedagogia della musica: Un panorama. Bologna: CLUEB, 1994. p.15-36.

PROJETO ESCOLA ABERTA: Apresentação. Disponível em: <www.educacao.gov.br/escolaa-berta. Acesso em julho de 2006>. Acesso em: 21 jul. 2007.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RIBAS, Maria Guiomar. Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

RAMOS, Sílvia N. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHMELLING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Helena L**.** Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

STEIN, Marília A. Oficinas de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Anais... Uberlândia, outubro de 2001. p.85-92.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI. Juciane. Hip-hop: da rua para a escola. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

UNESCO. Fazendo a diferença: projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul. Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006.

Recebido em 18/06/2013

Aprovado em 21/07/2013

Demanda Contínua

Currículo Integrado de Cursos Profissionalizantes: Reflexões a partir de Basil Bernstein

Integrated Curriculum for Professional Courses: Reflexions from Basil Bernstein

Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar
Instituto Técnico Federal Alagoas (IFAL)

Laura Cristina Vieira Pizzi
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
lauracvpizzi@gmail.com

O presente trabalho analisou o processo de implantação do currículo integrado em uma escola agrotécnica federal de Alagoas, com um século de existência, e que atualmente faz parte dos Campi do Instituto Federal de Alagoas. Esta pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa do Estudo de Caso e teve como objetivo analisar o processo de integração do currículo do Curso de Agropecuária. A integração curricular é uma proposta advinda do Decreto Lei nº 5.154/2004 federal.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do antigo CEFET-AL que foi incorporado ao IFAL-AL "[...] o currículo deve ser articulado e integrado, que possa atender aos princípios de uma educação continuada e à verticalização de uma carreira de formação profissional e tecnológica" (PPP, 2005/2006, p.61). Deve-se entender então que o objetivo, pelo menos no papel, do currículo do curso, seja a formação para o mercado de trabalho.

O currículo é um elemento crucial dentro de uma escola porque possibilita um olhar mais cuidadoso sobre os processos pedagógicos e as relações de poder constituídas dentro do estabelecimento escolar. A análise conceitual de currículo integrado deste trabalho foi baseada em Basil Bernstein (1996). O autor trabalha com a hipótese de que existem

níveis de integração que podem contribuir para uma maior ou menor integração curricular.

Quanto à metodologia, foram utilizadas às técnicas da entrevista e do questionário além de encontros entre os docentes. O quadro geral de professores do curso investigado era de 28 docentes, dos quais, 18 se prontificaram a responder aos questionários, sendo que 08 professores lecionam disciplinas específicas do ensino médio, conhecida de parte geral, e 10 que lecionam disciplinas técnicas, incluindo aqui dois professores que ocupam cargo de gestão.

Contextualizando Basil Bernstein

O Currículo Integrado não é algo novo. Silva (2007) aponta que os primeiros ensaios de Bernstein sobre o tema iniciaram nos anos 60, e já nesse período discutia as duas modalidades de currículo, o de tipo coleção e o integrado.

> No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas (SILVA, 2007, p. 72).

Os diversos acontecimentos políticos e sociais dos anos 60, com repercussão em vários países do mundo, como Estados Unidos e alguns países da Europa, provocaram grandes mudanças na sociedade de forma geral, inclusive “colocando em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.” (SILVA, 2007, p.29). Para os americanos este movimento de reformulação teórica sobre currículo chama-se “movimento de reconceptualização”, já para os ingleses chama-se “nova sociologia da educação” (NSE), identificado nas figuras de Basil Bernstein e de seu aluno e orientando de mestrado Michael Young, como principais representantes. “Para Bernstein, o papel da sociologia da educação era explicitar as formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte.” (SANTOS L., 2003, p.21).

Os movimentos de reformulação da teoria educacional de currículo, não se limitaram aos Estados Unidos e Inglaterra, pelo contrário, ocorreram

em várias partes do mundo inclusive no Brasil. Estes novos conceitos que surgiram passaram a ser identificados como teorias críticas do currículo. Para fortalecer a permanência da sociologia nas análises e debates sobre uma forma diferente de ver a educação, nesse caso muito fortemente o currículo, colocam-se em cheque muitas teorias tradicionais e tecnicistas de currículo.

Basil Bernstein foi um sociólogo britânico que muito influenciou e continua influenciando muitos pesquisadores em várias áreas em particular na educação desde os idos de 1960, na Europa e Estados Unidos. Ele nasceu em 1924 e faleceu no ano 2000. Em 1963, ingressou no Instituto de Educação da Universidade de Londres onde em 67 fora nomeado catedrático da única cadeira de Sociologia da Educação na Grã-Bretanha.

No final da década de 70, Bernstein "passa a ser referido no campo da pesquisa educacional brasileira como um dos principais teóricos da Nova Sociologia da Educação". (LEITE, 2004, p. 19). Na década de 80 ele foi considerado o intelectual de maior prestígio dentro e fora da Instituição.

A NSE não tinha a preocupação de saber como o sujeito aprende este ou aquele assunto, ou mesmo qual conhecimento é verdadeiro ou não. A questão principal era descobrir o que realmente conta como conhecimento, ou melhor,

> [...] quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2007, p.67).

É importante pensar sobre o que se determina como verdade. É justamente a partir de questões como o que é natural, verdadeiro ou real que provoca uma inquietação e remete-nos ao antes. Nesse sentido, o currículo deve ser investigado historicamente considerando o contexto, e como diz Silva (1994, p.250), "a própria noção de poder sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou a um centro único [...]".

As políticas públicas, de forma geral, entre elas as de educação, tendem a se apresentar como verdadeiras, seus discursos são apresentados para convencer a todos que ela é a melhor solução para os problemas da sociedade. Segundo Gore (1994, p.10), "o poder e a verdade estão 'ligados

numa relação circular', a verdade existe numa relação de poder e o poder opera numa relação com a verdade", conseqüentemente o poder produz verdades. É como se a própria verdade representasse o poder.

Alguns grupos sociais transformam o poder em ações de soberania para impor o que eles acreditam serem verdades. Estas verdades impostas soberanamente são mecanismos de controle usado contra quem se quer dominar.

> A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona esta noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na "verdade" para destacar em vez disso o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, por que esse algo se tornou verdadeiro (SILVA 2007, p.123).

Um grupo social que faz isso muito bem, ou seja, utiliza-se de sua soberania para impor o que considera como verdade, é a instituição escolar. Ou melhor, o discurso oficial reforça essa concepção de que a escola tem a "sagrada" função de transmitir o conhecimento científico para moldar o cidadão da sociedade, apesar desse ser o discurso forte sabemos que a escola é muito mais que isso, ela mantém e executa outras funções que vão muito além do caráter transmissor conteudista. Essa complexidade de funções escolares se materializa no currículo.

Nessa perspectiva, um currículo quando se apresenta como detentor da 'verdade' tende a levar a pensar em intenções fortes de controle e regulação. Tende a apropria-se do termo 'razão científica' para justificar o discurso de que contém a verdade.

Currículo Integrado na Perspectiva de Basil Bernstein

Para analisar as relações existentes entre as disciplinas escolares do modelo do currículo integrado e o corpo docente do Curso de Agropecuária, foi utilizado o conceito de Bernstein sobre Classificação e Enquadramento. Esses conceitos foram utilizados com o intuito de compreender a relação de poder e controle presente nas relações sociais internas e externas à escola, mais especificamente no sentido da relação entre professor e currículo, para desta forma identificar quais os níveis de integração presentes no currículo existente e suas possibilidades de efetivação.

Bernstein considera muito importante fazer a distinção entre poder e controle. O autor pesquisou por mais de trinta anos os conceitos de códigos elaborados com o qual definiu seu conceito de integração. Sua questão era descobrir quais eram os princípios de seleção, por que razão uma modalidade particular de códigos era institucionalizada para grupos particulares de alunos.

> [...] o conceito de código não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família). (BERNSTEIN, 1996, p.14).

Apesar de Bernstein deixar claro que o conceito de código é muito mais que um regulador da relação entre contextos e de princípios orientadores dos textos que serão utilizados nos diversos contextos do universo escolar, esta definição é muito forte porque demonstra tanto o modelo de reprodução no interior da construção curricular quanto os "dispositivos culturalmente determinados" (BERNSTEIN, 1996, p.28).

Morais e Neves (2007, p.118), apresentam um gráfico muito interessante sobre uma fórmula de Bernstein que ajuda nesta compreensão. As autoras dizem que em "um nível operacional, o código é definido pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada."

$$\text{Código} = \frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{\pm}\, E_{ie}^{\pm}}$$

$O^{E/R}$ - orientação de codificações elaborada/orientação de codificações restrita
C_{ie} - classificação interna e classificação externa
E_{ie} - enquadramento interno e externo

Quadro 1 - Morais e Neves, 2007, p. 118.

Como o próprio nome já anuncia, na orientação elaborada os significados tendem a ser independentes do contexto como, por exemplo, os documentos oficiais (PCNEM, OCN, DCN), ou seja, não têm uma relação direta com uma instituição específica, são elaborados para a educação nacional independente das particularidades de cada ambiente. Na orientação

restrita os significados são dependentes do contexto, e têm uma relação direta com uma instituição específica como, por exemplo, os documentos internos de cada instituição. Algo que influencia muito nesses significados é a presença e participação ativa de sindicatos, igrejas, e as mais diversas associações.

> A orientação elaborada ou restrita pode dar lugar a uma vasta gama de realizações. As formas como os significados são realizados depende da distribuição de poder e dos princípios de controle que regulam as relações sociais e os contextos da interação pedagógica. (MORAIS e NEVES, 2007, p.118)

Assim, Classificação (C) e Enquadramento (E) dos saberes, são conceitos utilizados por Bernstein, para melhor classificar, ou melhor, analisar as relações de poder e controle existentes dentro de determinado contexto; estão acompanhados dos símbolos + e – que representam os valores fortes ou fracos que a classificação e o enquadramento podem apresentar, particularmente no campo dos saberes curriculares.

CLASSIFICAÇÃO	**Conceito**	**Conseqüência**
	Refere-se às relações entre conteúdos; ao grau de limites impostos pelos conteúdos; ou ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos.	Quanto mais fraca a classificação, maior a inter- relação dos mesmos.
ENQUADRAMENTO	**Conceito**	**Conseqüência**
	Refere-se à forma do contexto no qual é feita a transmissão do conhecimento, ou seja, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica.	Remete ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas.

Quadro 2 - Baseado em Lopes (2008, p. 36 e 37).

Bernstein utilizou-se de duas variáveis importantes para identificar as relações internas, que ele chamou de i e relações externas e. Ele identifica como relação interna, a relação existente dentro de um mesmo contexto,

como por exemplo, a família e no caso especifico em questão à escola, ou mesmo o currículo.

A relação externa, por outro lado, refere-se à relação entre diferentes contextos como a relação entre família e escola, docente e família. Neste caso especificamente a ênfase é a relação entre o contexto docente e aluno, para salientar a presença do poder deste para com aquele e vice – versa, assim como a relação entre o currículo e o trabalho numa escola profissionalizante.

> Se existe um forte isolamento entre categorias, então diremos que existe um princípio forte de classificação; se existe um fraco isolamento entre categorias, diremos que isso dá origem a um princípio de classificação fraca. ('Classificação' se refere às relações entre categorias, não aquilo que é classificado). (BERNSTEIN, 1996, p.43).

A formação técnica, pela sua história, possui forte ênfase na especialização do conhecimento concentrando no pólo tecnológico. Em decorrência, desenvolve uma tendência em manter um currículo com característica de classificação forte. Muitas vezes esse traço é justificado através do discurso sobre a necessidade de atender ao mercado de trabalho, fazendo prevalecer as noções de competência e habilidade técnica sobre a formação geral.

Nesta perspectiva, Bernstein identificou duas formas de estrutura curricular: o tipo coleção e o tipo integrado. O próprio nome coleção já identifica um modelo de currículo extremamente rígido e compartimentalizado, mantendo suas fronteiras bem definidas e isoladas. Cada disciplina agrupa seus conhecimentos e os mantém dessa forma por certo tempo. Já nos tipos integrados, as fronteiras são muito menos marcadas e a interação entre elas tende a ser naturalmente estimulada.

É importante ficar claro que mesmo neste tipo de currículo, ou seja, com fronteiras menos rígidas, ou até mesmo, em alguns casos bem insipientes, o poder permanece presente, mas assumindo formas e princípios diferenciados, dependendo do seu grau de especialização. E a classificação tipo integrada é o caminho? Percebe-se que estes dois códigos trafegam em sentido contrário, ou seja,

> Para o autor, qualquer organização do conhecimento escolar que envolva alto grau de classificação origina um currículo denominado código-coleção, assim como qualquer organização do conhecimento escolar que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação é denominado código integrado. (LOPES, 2008, p.37).

Bernstein chama atenção pelo fato de que o código integrado em si, pelo simples fato de uma disciplina utilizar o conhecimento da outra não se configura um currículo integrado. Isso só acontece quando:

> Pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas e cursos 'insulares' a uma idéia relacional, bem como implica mudança nas hierarquias e relações de poder que constituem os saberes. (LOPES, 2008, p.37).

Portanto, o grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professor, aluno, conteúdos de aprendizagem, escola, família), é considerado classificação forte quando a separação entre as fronteiras destas categorias são bem nítidas, por exemplo: o professor não admite ser questionado pelo aluno ou pela família, os conteúdos de aprendizagem são tão fixos que não se permitem flexibilização, quer seja pelo professor, quer seja pela escola, ou mesmo pela família, que inevitavelmente interfere na escola, em alguns casos exigindo que "todo o conteúdo" do livro seja dado, por exemplo.

A classificação é considerada fraca quando os limites fronteiriços esbarram um no outro, num embate recíproco, por exemplo, entre dois professores, ou mesmo entre professor e aluno, quando este último se permite uma igualdade. Esta classificação entre as categorias vão originar uma certa hierarquia, pois cada categoria tem uma voz específica, portanto, um determinado poder.

Santos L. (2003, p.23), por sua vez, destaca a forma com que Bernstein se refere aos três pontos considerados essenciais e que a escola tem o dever de garantir a seus discentes. Esses três direitos seriam: o primeiro, no nível individual, se refere ao desenvolvimento pessoal, ou seja, a formação do sujeito; o segundo, no nível social, significa o direito de ser incluído do jeito que ele é; e finalmente o terceiro, no nível político, se refere ao direito de participação que conseqüentemente inclui o direito de interferir na construção, manutenção ou reformulação de qualquer proposta na ordem social ou política da escola.

A partir destes três princípios elencados por Bernstein, percebe-se claramente a preocupação com respeito à formação dada pela escola ao aluno. Consideramos importante dizer que uma formação realmente integrada, deveria formar os indivíduos considerando não apenas sua inserção no mercado de trabalho, mas também no campo da cultura e da

vida política. Ou seja, em se tratando do universo escolar, deveria permitir o direito de ser respeitado pelo que é ter oportunidade de desenvolver-se social e intelectualmente e acima de tudo o direito de ser ouvido em qualquer proposta que tenha a ver com seu meio. Esses níveis ressaltados por Bernstein (1996) reforçam a idéia do caráter democrático que, para ele, deve ter a educação.

Nesse sentido, o que muitas vezes diferencia os espaços de fronteiras entre as relações dos diversos segmentos assim como entre os limites fronteiriços dos diversos componentes curriculares é a intensidade do isolamento de uma disciplina em relação às demais e o lugar que ocupa na estrutura curricular. Segundo o autor, "Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada." (BERNSTEIN, 1996, p.42).

Nessa concepção, quanto maior o isolamento entre as disciplinas, ou seja, quanto mais se cria mecanismos de especialização, mais se dificulta a possibilidade de integração. "[...] o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário [...]." (BERNSTEIN, 1996, p.44). Assim são 'normalizados' conceitos que legitimam culturalmente que determinados elementos curriculares são mais importantes ou necessários que outros. Isso se observa facilmente no número da carga horária atribuída a cada um dos conteúdos e disciplinas curriculares de qualquer currículo escolar, o espaço atribuído na grade curricular, etc, estabelecendo hierarquias que inviabilizam a integração curricular. Currículos integrados não devem ter hierarquias entre as diferentes disciplinas que o compõem.

De certa forma, a precariedade de um currículo integrado é uma recontextualização pedagógica do que está posto socialmente. Ou seja, o contexto da escola/sala de aula, os conteúdos livrescos as normas dos PCNEM, o poder de determinadas disciplinas, são contextos diversos deslocados, inseridos dentro de outros contextos, o que Bernstein chama de recontextualização (BERNSTEIN, 1996, p.269).

A recontextualização acontece porque cada campo, professor, aluno, escola, documentos oficiais, disciplinas escolares, recebem diversas influ-

ências econômicas, sociais, políticas e culturais bem diferentes. Por outro lado, entendemos que, ainda assim, a tendência de se reproduzir o discurso e o contexto social nunca é total.

Logo, haverá sempre forte possibilidade de modificação de contextos, ou seja, a recontextualização de um currículo vai depender diretamente de quais objetivos se queira alcançar e dos campos de força que se estabelecem dentro das escolas e seus currículos.

A Visão dos Docentes sobre Currículo Integrado

O Documento Base do ensino médio integrado aponta como marco da discussão da integração, dois Seminários Nacionais, que ocorreram em Brasília em 2003 e em 2004. É interessante destacar que apesar destas discussões terem se iniciado em 2003, as mesmas não ocorreram na escola, que só veio tomar conhecimento com a chegada do Decreto Lei 5.154/2004. A comunidade escolar passou a conhecer os pormenores do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrado ao Ensino Médio, apenas em dezembro de 2007, quando foi lançado, três anos após o decreto propriamente dito.

Conforme esse documento, a integração visa "contribuir para uma efetiva (re) construção de uma identidade própria, e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários" (Documento Base, 2007, p. 27).

A identidade do ensino médio sempre foi tensionada, em particular o ensino médio profissionalizante, por causa da dualidade, que ora foca na formação técnica, próxima aos interesses do mercado, para formar para o trabalho ou para a formação geral, permitindo também o ingresso na universidade. O próprio documento base se refere a uma construção ou mesmo uma reconstrução desta identidade. A questão é saber se o currículo integrado, da forma como foi elaborado, contribui com esta proposta de (re)construção.

Na concepção de educação integrada presente no Documento Base (2007), se percebe claramente a mesma intencionalidade de romper com a dualidade de formação para o trabalho ou para o ensino superior:

> [...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos [...] superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (Documento Base, 2007, p. 41).

Ou seja, segundo este documento o atual sentido de formação integral sugerido é o total rompimento da histórica divisão social do trabalho entre executores, ou melhor, trabalhadores com uma formação incompleta e a ação de pensar, dirigir ou planejar, normalmente atribuída aqueles que tiveram uma formação mais completa, inclusive com curso superior.

O Documento Base propõe que o objetivo destas formações seja:

> [...] orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. (Documento Base, 2007, p. 54).

Pois bem, diante da necessidade que se apresentava ao IFAL, que era a imediata implantação do decreto segundo orientação do governo federal, foram realizadas algumas ações tais como reuniões pedagógicas para acesso e divulgação do novo decreto e posteriores encontros entre equipe técnica, gestores e docentes, para apresentação da construção/apreciação da nova matriz curricular.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo Tecnológico determina que a carga horária mínima do curso de Agropecuária analisado deve ser de 1.200 horas. Analisando o currículo, percebemos que essa carga horária já de início dificulta o processo de integração porque amarra a carga horária e torna as fronteiras entre as disciplinas fortemente demarcadas e em muitos casos até intransponíveis o que não se identifica com a integração defendida por Bernstein (1996).

Seguindo o código de Orientação Elaborada e Restrita descritas por Bernstein (1996), toda instituição tem “autonomia” pedagógica para elaborar seu currículo, com a possibilidade de se reger por Orientação Restrita

(orientações produzidas no interior da instituição, são seus documentos internos). Para o autor, os significados são dependentes do contexto, porque têm relação com a realidade e os documentos internos da Instituição, como por exemplo, a construção de um currículo integrado pela própria escola, e não chegando pronto como documento oficial. Infelizmente prevalece as Orientações Elaboradas, melhor dizendo orientações externas como, por exemplo, as dispostas no Catálogo Nacional de Cursos que delimita toda sua execução, vimos diretamente o reflexo disso no currículo composto pelas disciplinas da parte de formação geral.

Não nos causa estranheza o fato da grande maioria dos/as docentes ser majoritariamente masculina, na área agrícola. Tradicionalmente é uma área dominada pelo trabalho masculino, deixando as mulheres e seu trabalho praticamente invisíveis.

A faixa etária dos/as docentes que participaram da pesquisa[1], no ano de 2008, tinha idade acima de 39 anos e estava há mais de 11 anos atuando na instituição. Esse fato revela que um número significativo de professores/as possui um bom conhecimento de como é o funcionamento da instituição e vivenciaram todo o processo de mudanças lançadas pela SETEC. Quanto à modalidade de cursos que lecionam, observamos que todos/as os/as docentes que participaram da pesquisa são professores/as do curso de Ensino Médio Integrado (EMI), mas também lecionam em outras modalidades, 41% PROEJA e EMI, 36% Tecnológico e EMI, 23% Subsequente e EMI. Os docentes estão identificados na pesquisa com as seguintes siglas: P, para Professor, G, para Gestor e GP, quando se referir a Gestor e Professor. A segunda letra identifica o professor, por exemplo, professor A, professor B e assim consequentemente. FG identifica se o professor leciona Formação Geral e FT se é da Formação Técnica.

Ao serem questionados se é possível à construção de um currículo integrado no IFAL, alguns professores do ensino de formação técnica e do ensino da formação geral na sua maioria, como podemos ver abaixo, disseram que é possível sim a construção de um currículo integrado, mas deixaram claro que é preciso mais debates sobre o assunto.

---

[1] Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas sob o número do processo 021799/2008-84.

- Claro que sim! Desde que todos os envolvidos no processo se preparem para isso. Não se pode fazer algo sem se ter conhecimento para tal. (PCFG).
- Sim, pois é preciso a capacitação (de todos), o respeito pelas opiniões isoladas, descentralizações das informações e de forma antecipada. (POFG).
- Sim é possível, dependendo, do esforço de equipe funcional e dos próprios discentes. (PQFG).
- No IFAL – Satuba, assim como em outros campos, terá também suas dificuldades, mas com certeza, não fugirá deste desafio. (PPFG).

Por outro lado, os/as docentes que têm dúvidas ou não acreditam, sugerem que haja mais capacitação, informação e discussão sobre o mesmo. Ou seja, por agora não vêem possibilidades.

- É necessário aprofundar o conhecimento sobre este "modelo" de ensino. No momento não disponho de informações para isso. (PNFG);
- Não. Pelo tecnicismo que o próprio sistema acusa. É impossível no momento, precisaria de uma abordagem de reciclagem pedagógica, (tendências). (PJFT);
- É muito difícil. (PGFG).

Diante destas falas se percebe que há necessidade de mais discussões sobre o currículo integrado, não existe clareza das possibilidades que possam trazer, ou não. Isto também é perceptível nas respostas de como estes/as docentes entendem o currículo integrado:

- É uma fusão do ensino técnico e do médio (PDFT);
- Não consigo relacionar o conteúdo deste decreto (PBFT);
- Percebo como estou desenformado com respeito ao currículo integrado e quais as características deste curso (PAFG);
- Não consigo visualizar na prática, uma integração do currículo, como isso funciona? Como este currículo é construído? (PCFG).

Como se pode observar fica claro que há muita incerteza quanto ao entendimento do que seja o currículo integrado, ou mesmo o que representa

o currículo na organização escolar. A noção que tende a prevalecer, nos parece que a justaposição ao invés de integração.

A justaposição é de certa forma, previsível porque tanto os docentes, mesmo os que têm licenciatura, quanto à equipe técnico-pedagógica, não tiveram em sua formação ou mesmo informações mais precisas de como atuar no ensino médio integrado considerando a implantação do Decreto 5.154/04. Ou seja, de como trabalhar a educação básica (formação geral) e profissional (formação técnica), de modo mais integrado.

Para sanar esta fragilidade o documento base sugere “a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas, [...] realização de seminários e encontros, [...] oficinas, cursos e debates na esfera regional.” (2007, p.54). Como já vimos estas ações não ocorreram na instituição em destaque, assim como na esfera regional, quero dizer que também não houve a provocação de nenhuma instituição federal no âmbito regional para tratar do integrado.

Toda esta inquietação reforça a fragilidade da implantação. Isso se torna bem evidente também em outras questões como, por exemplo, quando os docentes foram questionados se a implantação do Decreto 5.154/04 interferiu em sua prática. Dos que responderam, três disseram que não mudou nada a sua prática; seis responderam que modificou alguma coisa em sua prática.

- Não mudou nada em minha prática. (PAFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PBFT)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PCFG)
- Não mudou nada em minha prática. (PEFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PFFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PGFG)
- Não mudou nada em minha prática. (PHFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PIFT)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PJFT)

Dos seis professores que responderam que mudou “alguma coisa” em sua prática, e dos outros quatro que afirmaram que a proposta não modifi-

cou em nada sua prática, se percebe um apego ao formato que vem sendo utilizado em suas aulas. Isso vale tanto para os professores da formação geral, quanto da formação técnica. Essa prática reforça certa tendência em fortalecer as fronteiras entre as disciplinas, o que caracterizaria uma forte classificação. Melhor dizendo, caracteriza um apego paradigmático para com os conteúdos desenvolvidos e também sugere um forte enquadramento, isso é o apego à forma tradicional de transmitir tais conteúdos, dificultando a integração. O que se percebe de maneira geral, é uma grande dificuldade que muitos docentes têm de perceber a disciplina que lecionam em outras disciplinas ou áreas de saber do curso.

Com respeito à indagação de que se houve alguma alteração no planejamento ou no plano de aula anual após a decretação do ensino médio integrado, observa-se que há uma diversidade de pensamentos. Os/as docentes perceberam mudanças, mas não necessariamente na direção de um currículo integrado. O que se observa é um ajuste de conteúdos disciplinares, isolados, para atender a carga horária disciplinar, principalmente nas disciplinas de formação técnicas que passaram de semestral para anual. Segundo estes/as docentes, estas são as alterações decorrentes:

- Nenhuma, não existe nenhum direcionamento da escola a esse respeito, pelo que sei a integração é apenas a junção dos cursos médios e técnicos. (PAFG).
- Não. (PEFG).
-Muito pouco alterou no meu planejamento. Apenas na formulação dos objetivos do curso. Mudou para competências e habilidades. Falta responsabilidade de cada um no que é planejado. (PGFG).
- Sim. Antes minhas disciplinas eram semestrais. Tive que adequar algumas práticas e abordagens ao fato de ter a turma durante todo o ano na minha disciplina. (PBFT).
- Sim. Inseri conteúdos diretamente ligados à área de conhecimento dos educandos. (PCFG).
- Sim. Tornou-se mais extenso porque aumentou a carga horária da disciplina. (PDFT).
- Houve sim, quando os conteúdos se voltaram um pouco mais para o ensino técnico contemplando, por exemplo, a confecção mais acurada de relatórios técnicos. (PFFG).

Mais uma vez, há constatação de que para atender as orientações elaboradas oriundas dos documentos oficiais, o contexto das relações internas do currículo sofre modificações/alterações independentemente das dificul-

dades que existem no interior da instituição para realizar tais mudanças, como por exemplo, o aumento ou diminuição do período letivo e ajustes no sentido de contribuir para melhor integração de saberes.

Ao serem questionados a respeito de possíveis mudanças na aprendizagem e interesse do alunado, com relação ao currículo anterior, algumas mudanças significativas foram diagnosticadas por eles/as. Muitas dessas mudanças foram provocadas não necessariamente pela transformação em "currículo integrado", mas, relacionadas a outros motivos mais pontuais como, por exemplo, o objetivo do aluno em se submeter ao processo seletivo da UFAL e em fazer um curso técnico proveitoso. Durante o sistema concomitante, anterior à proposta integrada, o aluno que só tivesse interesse nas disciplinas da parte geral, ou seja, tinha a pretensão de prestar vestibular, não levava muito a sério as disciplinas da parte técnica. Se por acaso fossem reprovados em alguma matéria técnica, poderiam cursá-la como disciplina isolada, de qualquer forma ao final do curso recebia o histórico do ensino médio. Essa forma de organização curricular estimulava a procura por formação geral, enfraquecendo a formação técnica. Isso ocorre agora de forma completamente diferente e o fator da reprovação se tornou algo muito mais forte e definitivo, envolvendo tanto a formação geral quanto a profissional, pois não há mais separação.

Da mesma forma os alunos que tinham mais interesse na parte técnica, se por acaso fossem reprovados em alguma matéria da parte geral, poderiam cursar o ensino médio em escolas municipais ou estaduais. No modelo integrado, o/a aluno/a só recebe certificação após a conclusão de todos os componentes curriculares. Isso, na concepção de muitos docentes, levou o alunado a se dedicar mais aos estudos de ambas as partes.

Chama a atenção a entrevista realizada com dois professores em particular, ambos da formação geral, com formação em Português/Inglês. Nos seus depoimentos, é possível constatar que esses docentes já se permitem romper o estado "natural" de isolamento em suas áreas restritas de conteúdos e começaram a enfraquecer as fronteiras de suas disciplinas, buscando trabalhar com colegas. Todavia, eles já faziam isso antes, independentemente da legislação que inaugura o ensino médio integrado. Em alguns momentos, as atividades desenvolvidas por eles podem ser chamadas de projeto de integração, apesar de que os próprios docentes não davam esta denomi-

nação. Apesar de não terem um perfil semelhante, compartilham um traço em comum, que era a motivação individual para trabalhar de forma mais integrada. É importante salientar que os/as docentes se autodenominam muito motivados/as e interessados/as no desenvolvimento e no sucesso de seus alunos/as. Quando questionado se costuma planejar conjuntamente com colegas alguma atividade durante o ano letivo, um dos professores respondeu:

> Sim. Gosto muito de planejar minhas aulas incluindo professores de outras áreas e também colegas (psicólogos, assistente social, supervisoras, diretor) que possam participar enriquecer e avaliar as atividades. O aluno fica mais motivado e os resultados são surpreendentes. As disciplinas que mais me relaciono são: artes, química, geografia, literatura, biologia, educação física. (PKFG).

Observe que são áreas bem diversas e que aparentemente, nos moldes tradicionais, não se relacionariam, como por exemplo, inglês e química, inglês e educação física etc. Ele desenvolve atividades com esses professores que utilizam como fator integrador a cultura e a arte (ex: música e teatro).

Já a professora que também trabalha, em alguns momentos, conjuntamente com outros colegas como artes e história, faz questão de trazer para sala de aula questões da agenda mundial, numa tentativa de levar os discentes a se sentirem inseridos nestas questões e declara:

> Normalmente cada professor faz seu planejamento sem levar em consideração as outras disciplinas. Às vezes, porém, quando há amizade entre os envolvidos há algum tipo de interdisciplinaridade. (PCFG).

Esta fala levanta um fator importante, que é a empatia entre colegas, ressaltada também na fala do professor anterior. A importância do ambiente favorável e do bom relacionamento entre os pares é fundamental para um processo integrado.

Não se pode esquecer, entretanto que, segundo Bernstein (1996) o simples fato de uma disciplina utilizar o conhecimento de outra não significa

que haja integração. Para que se configure a integração é preciso um grau de subordinação entre elas principalmente as consideradas mais importantes, configurando mudanças nas hierarquias e conseqüentemente nas relações de poder. Como disse Bernstein (apud Lopes, 1999) é uma subordinação das disciplinas a uma idéia relacional. Isso só poderá acontecer se a escola não se subordinar, nem ao mercado nem ao vestibular. Qualquer ênfase que possa ser dada, ora a um, ora a outro, tenderá a estabelecer determinadas disciplinas com mais poder e mais carga horária dentro do currículo. Isso impediria qualquer possibilidade de integração, segundo Bernstein (1996). Nesse sentido, o ensino médio integrado depende fortemente desse equilíbrio delicado entre as disciplinas de formação geral e formação técnica de forma a não valorizar mais um dos pólos em detrimento do outro.

ENTRAVES E IMPASSES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO DE AGROPECUÁRIA

A concretização de um currículo integrado apresenta impasses, conforme apontam seus docentes e observados durante a realização desta pesquisa:

- Foi observado que há maior dificuldade de relacionar conteúdos disciplinares da parte técnica com a parte geral, do que cada parte isoladamente;
- O planejamento anual de cada disciplina é feito de forma isolada e solitária;
- O pouco contato entre alguns docentes dificulta a integração;
- Há poucos momentos que proporcionem maior discussão e debate para se aprofundar o conhecimento sobre o “modelo” de ensino na instituição;
- Há necessidade de atualização pedagógica para melhor capacitação de todos os envolvidos na questão pedagógica do IFAL;
- Há uma forte Centralização das informações;
- É preciso que haja mais esforço de cada um para participar dos encontros pedagógicos propostos pela equipe pedagógica;

- Falta planejamento na escola que direcione as atividades pedagógicas da instituição;
- Há grande dificuldade em realizar reuniões pedagógicas com a presença de todos os docentes;
- Desconhecimento dos benefícios que podem ser gerados com um currículo integrado;
- Carência de dados e informações sobre o destino dos discentes técnicos formados;
- Existe também uma grande dificuldade de comunicação entre os diversos setores, o que torna um entrave muito ruim e perigoso dentro da instituição.

Além de apontar as dificuldades em se trabalhar o currículo integrado na Instituição, alguns docentes sugeriram ainda algumas soluções para os problemas que eles mesmos apontaram:

- Implantar um fórum permanente para discutir a evolução e os rumos para o ensino no Brasil;
- Construir um currículo integrado com o pensamento voltado para o aluno que queremos formar;
- Buscar experiências de outras instituições para enriquecer as nossas discussões e o nosso fazer;
- Cobrar a responsabilidade de todos pararem no início do ano letivo e montar um planejamento total para a escola, mas levar a sério;
- Abrir uma discussão mais ampla, trazendo para cá a sociedade para nos ajudar na construção desse novo modelo para os próximos anos;
- Uma boa reflexão é indispensável quando se trata de mudança(s).

Estas falas confirmaram a necessidade de mais debates para se recontextualizar o tema. Isto é, se a recontextualização de um currículo integrado depende, conforme afirma Bernstein (1996), diretamente de quais objetivos se queira alcançar, o Curso de Agropecuária precisa deixar isso claro para seu corpo de profissionais, principalmente aos docentes e técnicos que trabalham diretamente com a parte pedagógica.

De uma forma ou de outra, o curso analisado precisa criar mecanismos que levem pelo menos à maioria dos docentes a diminuírem a classificação e o enquadramento forte, predominantes no currículo integrado em vigor, para se permitir realmente uma integração mais concreta. Uma integração nos moldes de Bernstein que diminui as fronteiras colocando as disciplinas numa perspectiva relacional poderia ser adequada tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a. Segundo o autor

> [...] o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. (BERNSTEIN, apud RAMOS, 2005, p.114).

É sempre bom lembrar que não existem apenas impedimentos internos à instituição que dificultam o processo, existem também os externos, tais como a pressão dos familiares dos docentes quanto à necessidade de preparação para o vestibular, o que aponta para um currículo conteudista, as constantes mudanças oriundas do próprio ministério da educação, a exigência explicita de formação para o mercado de trabalho, além de outros fatores retratados acima nos impasses.

Sobre a carga horária atual atribuída a(s) disciplina(s) que lecionam e se os docentes a consideram satisfatória, responderam:

- Em virtude da quantidade de disciplinas dos alunos está suficiente. (PAFG).
- Sim. (PBFT)
- Não. É impraticável atribuir-se uma hora aula semanal para qualquer que seja a disciplina, neste caso língua estrangeira. (PCFG)
- Sim. (PDFT)
- Não. É completamente irreal. 40 ou 80 horas significa um curso de iniciação disciplinar. Portanto insuficiente para uma base formativa. (PEFG).
- Não é, porque os alunos chegam a escolas com bastantes deficiências, no que diz respeito, principalmente, à compreensão textual, bem como a produção textual. O tempo é exíguo para trabalhar estes dois itens, entre outros. (PFFG)
- Não. É impossível trabalhar toda a química de determinada série em duas aulas. Apenas no Tecnológico não tenho este problema. (PGFG)
- Não. (PIFT)
- Não. Posso responder pela minha... 50% prática e 50% teórica e nem sempre o IFAL tem como financiar aulas práticas. (PJFT)

A grande maioria dos/as professores/as que responderam a esta pergunta e que são da parte técnica, parecem estar satisfeitos/as com sua carga horária. Enquanto que os que ministram disciplinas de formação geral demonstram insatisfação com a carga horária das suas aulas, e esclarecem o motivo. Um deles lembra o enorme número de disciplinas diferentes que os alunos têm que estudar por ano, por volta de 17 matérias.

Alguns podem defender que a Língua Portuguesa é a disciplina mais importante na grade por ser ela detentora do idioma pátrio brasileiro, como vemos na fala abaixo,

> - É inadmissível uma escola com um elevado número de alunos e possuir apenas dois professores de língua portuguesa. É preciso reconhecer a importância dessa disciplina e o desgaste de seus professores. (PKFG)

Se assim fosse poderia ser disciplina integradora entre todas as demais no currículo integrado, mas assim fazendo, estaria da mesma forma hierarquizando ou dando super poderes a uma disciplina e indo de encontro a integração, em que não deve haver hierarquia entre disciplinas, o que na prática se torna difícil pela própria manutenção do poder de cada docente.

Nos moldes como foi construído o currículo integrado do Curso de Agropecuária, com forte ênfase nas disciplinas profissionalizantes, com carga horária significativamente maior, ressalta-se que a lógica predominante do curso é a formação de competências para o mercado de trabalho, impossibilitando um currículo integrado de fato. Esse dado já era de certa forma esperado, dada a tradição dessa instituição em formar para o mercado de trabalho. É certo que as instituições de Educação Profissional, por sua natureza, sofrem pressões fortes dos setores econômicos, porém seria muito limitador aceitar que a educação profissional deva se submeter inteiramente ao mercado de trabalho, pois educar não pode corresponder apenas treinar para o mercado.

Considerações Finais

Foi possível perceber que na relação de poder entre disciplinas e conteúdos disciplinares, alguns docentes conseguem manter tanto a classificação

(relação entre os conteúdos) quanto o enquadramento (forma no qual é feita a transmissão do conhecimento) fracos, quer dizer, segundo Bernstein, as fronteiras entre elas são fracas permitindo assim uma maior integração entre estas disciplinas.

As modificações que ocorreram no currículo, ou seja, a mudança do modelo concomitante para integrado pouco ou nada interferiu para a integração.

Entende-se que o Currículo Integrado deve ter um plano pedagógico que articule dinamicamente os diversos saberes, levando em consideração as características sócio-culturais do próprio curso e do meio onde está acontecendo o processo. Acima de tudo ter sempre presente que ensinar é um ato político não um trabalho meramente mecânico, logo se a instituição optar por um ensino integrado diferenciado tem que se comprometer e repensar a instituição como um todo, ainda que o currículo por si só não garanta a integração. Mas sem essa integração claramente definida na estrutura curricular, sua viabilidade dependerá da inspiração e esforços pessoais de alguns docentes que se dispuseram a trabalhar dessa forma, como ficou evidente na nossa investigação, o que é louvável, mas não é desejável, por não atingir o cerne dos problemas que impedem a integração, muitos deles externos à escola.

Resumo: O presente trabalho analisou o processo de implantação do currículo integrado em uma escola agrotécnica federal de Alagoas, com um século de existência, e que atualmente faz parte dos Campi do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Esta pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa do Estudo de Caso e teve como objetivo analisar o processo de integração do currículo do Curso de Agropecuária a partir do referencial teórico de Basil Bernstein. A integração curricular é uma proposta advinda do Decreto Lei Nº 5.154/2004 federal brasileiro. A mudança do modelo concomitante para o currículo integrado proposto, pouco colaborou para a integração das disciplinas do curso analisado.

Palavras-chave: Currículo integrado. Basil Bernstein. Ensino Profissionalizante. Escola Agrotécnica.

Abstract: This study examined the process of implementation of an integrated curriculum in a Federal Agrotechnical School in Alagoas, with a century of existence, and which is currently part of Campi of Federal Institute of Alagoas (IFAL). This research was developed through a

qualitative approach and Case Study aimed to analyze the curriculum integration process of the Agricultural Course from the theoretical framework of Basil Bernstein. The curriculum integration is a proposal arising from Decree Law Nº 5.154/2004 federal of Brazil. The change from a concomitant model to an integrated curriculum shortly collaborated to integrate the disciplines of the course analyzed.

Key-words: Integrated Curriculum. Basil Bernstein. Professional Education. Agrotechnical School.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, códigos e controle. (vol. IV). Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO. Carlos da F. **Comentários à margem da nova LDB.** In Nova LDB: trajetória para cidadania? São Paulo: Artes & Ciências, 1998 (p.49 a 58).

BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Documento Base do Ensino Médio Integrado a Educação Básica.** SETEC**.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec Acesso em fevereiro de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em:http://www.sed.sc.gov.br/.../1212-lei-no-11741-ldb-de-16-de-julho-de-2008. Acesso em: 20 de julho de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**, Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.crprj.org.br/legislação/documentos/decreto1997-2008.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2008.

BRASIL, **CNE/CEB, Parecer nº 15/98**, MEC, Brasília, 1998.

BRASIL. **CNE/CEB, Parecer nº 39/2004**, MEC, Brasília, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Vol. 1,2 e 3. Secretaria da Educação Básica, MEC, Brasília, 2006.

BULHÕES, Maria das Graças P. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor:** acertos, limites e desafios do extremo sul. São Paulo. Perspectiva (on line). 2004, vol. 18, n 4, p. 39-49.

COSTA, Ana Rita F. et al. **Orientações Metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos.** Maceió, EDUFAL, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GORE. Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. da. (Org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos/ Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

LEITE, Miriam S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar.** Rio de Janeiro, 2004. 116 p. Dissertação de mestrado.

LOPES, Alice R. C. Processo de disciplinarização. In: **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_______ **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MORAIS. Ana Maria e NEVES. Isabel Pestana. **A teoria de Basil Bernstein**: alguns aspectos fundamentais. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2. p.115-130. Jul-dez. 2007.

MEC. **O sistema de créditos e a lei 5.692/71.** Impressão: Artes Gráficas da Escola Técnica Federal Celso S. da Fonseca – Rio – GB. 1971

PLANO INSTITUCIONAL PARA IMPLANTAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA SATUBA/AL. EAF de Satuba, Novembro, 2002.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: (2009-2013). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Satuba, Agosto, 2009.

RAMOS, Marise N. **A educação profissional pela pedagogia das competências**: para além da superfície do documentos oficiais. Educação e Sociedade, vol. 23, n.80. Campinas. Setembro de 2002.

______ Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **Bernstein e o campo educacional**: relevância, influências e incompreensões. Cadernos de Pesquisa, n.120, p. 15-49, novembro de 2003.

SANTOMÉ, Jurjo T. O Conceito de interdisciplinaridade. In **Globalização e Interdisciplinaridade.** Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.62-80.

SILVA. Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: ______. **O sujeito da educação**: estudos foucautianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

______. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

______. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SILVA, Caetana J. R. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

Recebido em 24/04/2013
Aprovado em 05/06/2013

A Repetência Escolar Uma Forma De Exclusão? um estudo de caso etnográfico

Repetition School A Form Of Exclusion? a case study ethnographic

Suziane de Santana Vasconcellos
Doutorado em Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
suziane17@yahoo.com.br

Este artigo foi elaborado a partir de um estudo de abordagem etnográfica realizado na 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro com o intuito de discutir o fenômeno da repetência a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, docentes e alunos(as) de uma classe de repetentes, criada exclusivamente no ano de 2008 para atender esses alunos(as) que passaram pela experiência da repetência, entre uma a cinco vezes.

A repetência pode ser encarada por diferentes aspectos e compreendida como um fenômeno de difícil análise, uma vez que pode derivar e/ou estar associada a diversos fatores, tais como, avaliação, absenteísmo, (in)disciplina, violência, exclusão, dentre outros. Entretanto, este artigo propõe apresentar a repetência associada a inclusão e/ou exclusão escolar.

O conceito de repetência, muitas vezes, é expresso, tanto na literatura acadêmica quanto no 'senso comum', por um conjunto de duplas de palavras opostas; reprovação & aprovação; frequência & evasão; promoção & repetência. Entretanto, seu significado no âmbito do sistema escolar, está relacionado a pelo menos dois processos, que estabelecem uma relação tempo e espaço dentro da escola: o primeiro, é de continuidade, pois durante o período letivo, alunos são aprovados, reprovados, frequentam ou não; e o segundo é de transição entre períodos escolares, momento em que os alunos são promovidos para a série seguinte, repetem e cursam a mesma

série no ano seguinte ou evadem-se por absenteísmo (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007 p. 163).

Neste sentido, as explicações e definições de Pzello (et al, 2005) trazem uma contribuição, nesse caso, repetentes são aqueles que cursam uma mesma série, após terem sido reprovados por avaliação ou por frequência. Para Klein (et al, 2009) a repetência e a freqüência, na mesma série do ano anterior, seja por qualquer motivo, são os elementos que definem se um aluno é repente. Relacionar a repetência à avaliação e à frequência é uma definição limitada sobre o tema. De acordo com Klein e Fontive existem outros motivos que podem levar à reprovação do aluno. Entre esses motivos destacamos o fato de que a repetência gera a distorção idade-série. Esta pode ser definida como o distanciamento entre a idade entendida como adequada para cada série, nas diferentes formas de organização do processo de escolarização. Ribeiro (1991) atribui a repetência o peso de ser uma das causas da distorção idade/série. E o autor ainda afirma que na primeira série do Ensino Fundamental, a repetência era mais grave e preocupante, do que nas demais séries deste nível de ensino, pois, de acordo com o autor, a possibilidade de um 'aluno novo' ser aprovado na primeira série é quase o dobro daquele que já sofreu reprovação, o que significou dizer que a repetência levava à repetência, melhor dizendo, quando um aluno é reprovado, ele aumenta sua probabilidade de novas reprovações.

Barros & Mendonça (1998) analisam o aumento da possibilidade de repetência, vista como um indício de que a cada nova reprovação, o ambiente daqueles chamados "alunos repetentes" ficaria ainda mais restrito, modificando as relações deste aluno dentro e fora da escola, modificando o clima escolar para o repetente. Como demonstramos uma vez estabelecido um ciclo vicioso de repetência, ele pode resultar no fracasso escolar. Crahay (2006) observa que nos anos que se seguem à repetência, as dificuldades vão sendo aprofundadas, assim como desempenho desse aluno, que geralmente não apresenta melhoras expressivas capazes de confirmar a positividade da repetência.

Neste sentido, Freitas (2007) explica que a repetência é um antigo problema que leva à exclusão, agora unida a outras tantas, mais recentes, desenvolvidas pelo sistema educacional. Além disso, o autor afirma que a reprovação, como parte da exclusão escolar, possui novas formas que estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre estas não se tem muito controle e conhecimento.

Sendo assim, “as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da Escola Fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007, p.973). É uma exclusão pela inclusão que exclui, isto é, o aluno é incluído no sistema, mas na aprendizagem é reprovado, sendo assim excluído do processo educacional que promove a inclusão, ou ainda, uma inclusão numérica.

Para que se possa explorar repetência como uma possível forma de exclusão se faz necessário explorar alguns conceitos e possíveis conseqüências da exclusão escolar, Além disso, também é preciso entender a exclusão em sua dicotomia com a inclusão.

Conceituando Inclusão/Exclusão escolar

De acordo com Macre, Maguire e Milbourne (2003) a exclusão pode ter várias definições visto que envolvem idéias sobre a situação dos excluídos. E as autoras afirmam que há uma boa distinção entre as versões fracas e fortes para a exclusão social onde a primeira tenta apenas incluir os excluídos enquanto a outra direciona corretamente os mecanismos do poder constituinte que excluem no intuito de atingir a inclusão social. Sendo assim, é preciso perceber que o aluno repetente pode apresentar um diferente ritmo de aprendizagem, mas que o mesmo não deve ser excluído do ambiente escolar e/ou incluído em um contexto, onde o mesmo seja visto como um estranho.

Neste sentido, Melo (s/d) afirma que a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

Lingard e Mills (2007) afirmam que a inclusão escolar é muito mais complexa e diversificada do que a real pedagogia oferecida hoje nas escolas, pois pensar no processo de inclusão escolar é pensar em uma educação sem barreiras e sem preconceito. Porque é preciso reconhecer que as pessoas são diferentes e podem aprender. E de acordo com Pattison (2006) na busca por definir o termo inclusão há diversas dificuldades e ambigüidades, no entanto O centro de Estudos e Educação Inclusiva (CSIE) prevê uma definição de inclusão relacionada à aprendizagem. Neste sentido, Carpenter e Austin (2008) nos falam que para

entender a educação inclusiva é preciso focar cada vez mais na criança normal proporcionando assim escolas ainda mais excludentes, visto que:

> a construção de educação inclusiva depende de uma definição cada vez mais restritivas da criança normal, comportamento normal, uma trajetória normal aprendizagem e formas normais de aprendizagem. A curiosidade exuberante da infância e a energia foram reescritas pelas exigências de escolaridade como desnatural e comportamentos anormais (Sax & Kautz, 2003 in Carpenter e Austin 2008) . Assim, as práticas inclusivas das escolas contribuem para a exclusão e opressão e tendem a marginalizar os alunos considerados diferentes. (p. 37)

Deste modo, Arnesena, Mietola e Lahelmab (2007) acreditam que algumas políticas de igualdade e inclusão podem mascarar exclusões contínuas, pois são incorporadas normas contra o desvio de culturas normais, onde crianças deficientes, com baixa auto-estima e /ou com dificuldade de aprendizagem são vistas como participantes de uma cultura "anormal". Borges e Mattos (2009) Corroboram com a idéia de que a exclusão escolar impede que os alunos/as exerçam "seus diretos à cidadania e à autonomia de gerenciamento de suas vidas" (p.205), deste modo, o espaço de inclusão pode ser considerado como de exclusão.

Neste sentido, Senna (2006) afirma que se o professor, assim como a escola pararem de encarar o estranho inusitado do comportamento do aluno, como alguma coisa que ele possa fazer para deixá-lo irritado, porque a primeira reação que se pode ter é que o aluno vai todo dia à escola para irritar o professor, ele não consegue encontrar outra explicação. E, além disso, o aluno não quer aprender nada, nem assistir aula, só vai lá para brincar, conversar e/ou bagunçar. Não, ele vai procurando alguma coisa, e se o professor e/ou a escola olhar aquele sinal com objetivo, de que não é bagunça, não é hiperatividade, muito menos coisa de anormal, mas sim um sinal de normalidade possível a investigar. Porque quando se vê a "anormalidade" do aluno, como uma normalidade possível o professor começa a investigar. Por que ele enxerga a "anormalidade" como um normal possível, o seu olho denuncia que o professor precisa ser parceiro do aluno, e não ser seu avaliador e quando ele passa a estabelecer um vínculo com este aluno ele percebe que não é mais tão difícil dar aula.

> ... trabalhando com a idéia de que é justamente aquilo no estranho, naquilo que possivelmente me incomoda no comportamento daquele aluno que está a chave para desvendar o problema da exclusão. (SENNA, 2006)

Deste modo Castro (2006) nos fala que a exclusão acontece quando há uma delimitação do espaço onde o marginalizado deve ocupar e com isso torna as vítimas do estigma em pessoas invisíveis para a sociedade. E a escola vista como uma sociedade pode marcar os alunos que não tem o resultado esperado por esta sociedade, ou seja, quando os alunos repetentes não se encaixam nas normas impostas pela escola eles são marcados e muitas vezes excluídos dessa sociedade escolar. Para melhor entender essa situação de exclusão Baker in Allan (2008) apresenta que professores são "incapazes de resistir à caça pela deficiência e diferença" (p. 125), ou seja, professores e/ou a escola buscam encontrar os alunos que não se adaptam as suas normas para assim marcá-los e conseqüentemente marginalizá-los. Além disso, o mesmo autor afirma que o sistema escolar procura reinventar hierarquias que auxiliem na permanência em manter essa marca e assim manter uma ordem social. Baker in Allan (2008) ainda afirma que este sistema é "um eufemismo para a colonização do privilégio"(p. 126)

Corroborando com a idéia de colonização do privilégio Slee apud Arnesena, Mietola e Lahelmab (2007) nos fala que a educação não deve ser um privilégio para alunos com dificuldades ou não, ela deve contemplar todas as pessoas, no sentido de que todos tem direito e garantia de permanência nas escolas, e que estas aceitem as particularidade de cada pessoa. No entanto, muitas vezes é possível perceber que a escola não busca aceitar, respeitar tais particularidades, visto que a mesma não busca desvelar o problema da exclusão conhecendo melhor seu aluno e demonstrando que acredita na sua capacidade para desenvolver seus conhecimentos, sem excluir e/ou rotular o aluno com dificuldade de aprendizagem. O que, na maioria se presencia na escola são professores que não procuram estar em contato com a diversidade presente na sala de aula e na escola e não buscam promover neste espaço propostas voltadas para a superação das desigualdades educacionais de alunos e alunas repetentes.

Neste sentido, Bourdieu (2007) afirma que a escola exclui de maneira contínua e "mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em regá-los para os ramos mais desvalorizados" (BOURDIEU, 2007 p. 224). E, ainda que, segundo Castro (2006), a maioria das propostas realizadas no sistema escolar brasileiro foram produzidas para a realidades de outros países e quando tais propostas são utilizadas no nosso sistema educacional os resultados não tem um saldo positivo e com isso acarreta mais dificulda-

des para o sistema, a escola, e todos os envolvidos, principalmente para os professores e os alunos; "de um lado, os professores que não compreendem a idéia central da proposta e de outro, os alunos que se tornam vítimas de propostas que não modificam o processo de ensino – aprendizagem em favor do aluno" (p. 26). Sendo assim, o resultado das práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras se mostra cada vez mais autoritárias e injustas, promovendo a exclusão e injustiça social.

Deste modo, Carvalho (2001) afirma que todos os brasileiros estão imersos em uma sociedade que tem grandes desigualdades de raça, classe e gênero, por isso os mesmos estão marcados por essas desigualdades. Idéia esta corroborada por Dubet (2009), ao afirmar que a educação é uma grande máquina que produz a desigualdade, pois a educação se tornou uma competição esportiva onde todos começam a mesma base inicial, mas o sucesso ou fracasso recebido ao longo da escolarização é mérito do aluno. Contudo, essa competição no qual alguns alunos não obtiveram o sucesso esperado pelo sistema escolar, produz alunos desmotivados que preferem buscar outros meios de obter sucesso, na concepção de Dubet (2009) a escola humilha os alunos que não obtêm sucesso e demonstram que os mesmos merecem estar no lugar onde só há insucesso e deste modo muitos alunos acreditam nesta demonstração de fracasso e muitas vezes tais alunos vão para a marginalidade. Além disso, Senge in Carrington e Robinson (2006) afirmam que crianças são deficientes e escolas devem corrigi-los. Ou seja, a máquina escolar deve produzir crianças aptas para obter sucesso conforme suas normas.

No entanto, conforme Dubet (2009) afirma os alunos que não seguem as normas escolares enfrentam diversos problemas dentro da escola, mas o maior deles é a falta de motivação, onde o aluno não se sente motivado para ir para escola, para estar na escola, pois "a escola se parece com uma escola, tem gosto de escola, mas não é uma escola" (DUBET, 2009) e sim uma fábrica de competidores. Por isso, o mesmo autor afirma que uma boa escola só pode ser julgada a partir do que ela faz com seus maus alunos. Entretanto, é possível perceber que muitas vezes a escola não sabe como lidar com estes maus alunos e os retêm na escola, pois o baixo rendimento escolar do aluno não o deixa cumprir as etapas escolares conforme exige o sistema escolar.

De acordo com Freitas (2007) a repetência está diretamente ligada à exclusão, visto que, a reprovação está conectada a deficiência do aluno na

escola, onde algumas crianças são tratadas como incapazes de aprender, não tendo o direito de se expressarem, cabendo ao professor inserir-lhes o "real" conhecimento. A não adaptação a esse conhecimento é um problema do aluno, que por razões pessoais, emocionais, culturais, familiares, não apresenta o desempenho determinado pela escola. Contudo, Patto (2000) afirma que a dificuldade na aprendizagem não deve ser atribuída as deficiências pessoais do aluno excluído. Ou seja, "a lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar (...) aquela da responsabilidade pessoal, que leva a 'culpar a vítima'" (PATTO, 2000, p. 189). E deste modo, responsabilizando o aluno repetente a escola, muitas vezes, acaba por excluí-lo, pois como o mesmo não acompanha o ritmo imposto pelo sistema escolar ele não está apto para desenvolver ou adquirir novos conhecimentos. Neste sentido Barreto e Sousa (2005, p. 632) sustentam que

> novas formas de exclusão podem ser repostas, no quadro em que já não se verificam índices acentuados de reprovação e abandono. Essa reposição ocorreria pelo fato de que os professores, ao não acreditarem na proposta, restringiriam o acesso, dos alunos, ao conhecimento por não compreenderem que as dificuldades apresentadas por eles devem ser objeto de trabalho da escola; por não se darem conta de que os alunos não devem ser culpabilizados porque não aprendem e por continuarem a supor que a única via alternativa seja a repetência.

Portanto, a forma como o sistema escolar vê o aluno repetente pode, muitas vezes, determinar a sua interação junto ao professor e aos demais alunos. E com isso há possibilidade de influenciar necessariamente na sua auto-imagem e nas representações a respeito de si mesmo, de seu desempenho como aluno e de suas possibilidades de aprendizagem.

De acordo com Bourdieu (1990), em os excluídos do interior, existe uma diminuição nas barreiras formais no sistema de ensino e conseqüente ampliação do acesso, entretanto, isso não representa superação das tradicionais condições sociais, mantendo-se os mecanismos de desigualdade. Portanto, os mais desfavorecidos estão dentro do sistema escolar, mas não possuem com clareza suas reais possibilidades de superação das condições sociais. Sendo assim, o aluno faz do ambiente escolar, pois foi incluído neste ambiente a partir do momento que se permitiu a sua entrada e participação, entretanto, esta inclusão não garante que o aluno não seja excluído do processo de aprendizagem uma vez que ele não corresponda as metas pré-estabelecidas pela escola.

Para ilustrar esta a exclusão pela inclusão escolar será apresentado uma parte do estudo desenvolvido em 2008 em uma escola pública do rio de Janeiro que resultou na dissertação intitulada: A classe de repetentes: um estudo etnográfico.

A exclusão da classe de repetentes

Em 2008 pela primeira vez na escola João Pedro IX [1] foi criada uma turma para atender apenas os alunos repetentes da 1ª série do ensino fundamental. Essa turma era composta por 15 alunos e 06 alunas e de acordo com a diretora da escola a turma foi criada para os alunos e alunas que tivessem o mesmo nível de aprendizagem e tinha como objetivo auxiliar o desempenho destes alunos.

Entretanto, para outros docentes essa turma não poderia alcançar o objetivo apontado pela diretora uma vez que os alunos eram vistos como repetentes com sérias dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, a supervisora da escola revela que ficou chocada ao obter a informação de que foi criada uma turma com esse perfil:

> Eu cheguei aqui, eu fui informada que a turma era formada de alunos repetentes com sérias dificuldades no aprendizado, tanto na leitura, como na escrita. Então pra mim foi choque, né? E saber que a professora que pegou a turma, é uma professora inexperiente no sentido de que ela nunca havia pego uma turma nesse, nesse nível, realmente é assustador, né? Tanto para ela, como pra mim, como pra qualquer pessoa. (Supervisora Márcia- durante entrevista)

A supervisora se mostrou apreensiva afirmando durante a entrevista que a turma era problemática e por isso diferente das demais turmas. Em entrevista ela ainda afirma que auxiliou durante um período a professora Maria, professora responsável pela turma de repetentes, pois ela era responsável por "uma turma problemática" que os outros professores não eram.

Outros docentes também apontavam a turma de repetentes como um "problema" para escola. Durante o conselho de classe a professora Janaina define que "os alunos repetentes são desinteressados e bagunceiros". E para a professora Clarisse os alunos repetentes da 1ª série eram "desestimulados, então eles fazem da aula um "auê". – Já que eu não sei nada, eu vou atrapalhar a aula. É uma forma deles chamarem a atenção da gente."

---

[1] Nome fictício para preservar o nome da escola e de todos os sujeitos participantes da pesquisa.

A professora Maria fala do problema da turma de repetentes e revela que em nenhum momento foi esclarecido para professora Maria que se tratava de uma turma de repetentes da 1ª série. A professora Maria ainda afirma que:

> Quando me entregaram essa turma, me falaram assim: Maria, o problema dessa turma é o comportamento. Então está ótimo, se é só comportamento, está ótimo. Mas não era só o comportamento. Era o aprendizado deles, era o conteúdo deles. Eles não tinham base nenhuma. E não era uma turma de alfabetização, ou que é só o nível dois. Eram mesclados: tinha um pouquinho de alfabetização inicio, um pouquinho de meio, e um pouquinho de final de alfabetização. Então eu tinha que trabalhar com três planejamentos. ... Então esse ano foi bastante complicado, foi bastante estressante, corrido.

Portanto, é possível perceber que já existia um pré-conceito sobre a turma de repetentes, onde os alunos e alunas eram considerados problemas, com isso, muitos deles eram estigmatizados e excluídos pelos docentes da escola e pelos próprios alunos.

Neste sentido, duas alunas afirmam, durante entrevista, que tiveram dificuldade para se relacionarem com os colegas da turma de repetentes. Raquel, aluna multi -repetente, revela sua dificuldade com os demais colegas de sala e explica que faltava as aulas, pois "não gostava de vir pra escola não... não gostava não, era muito ruim... porque os garotos estavam querendo me bater, e minha mãe não mandava eu vir pra escola." A aluna também afirmou não gostar de alguns alunos da classe, pois eles viviam a perseguindo. Segundo a professora Maria esta aluna apresentou um grande índice de faltas e dificuldades de aprendizagem principalmente na escrita ao longo do ano.

Flávia, aluna repetente, revela durante entrevista que preferia ficar na turma antiga, pois tinha amigas e enquanto nessa ela não falava com ninguém por que ninguém queria conversar com ela. Ela também afirma que não gosta dos colegas de classe porque todos batiam nela e ninguém deixava ela brincar - "Porque quando eles estão brincando eu quero brincar e eles não deixam" (Flávia em entrevista). Esta aluna passou o ano letivo de 2008 isolada dos demais alunos e de acordo com a professora Maria, Flávia apresentou dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita.

A fala das alunas contribuiu para percebermos o incomodo das mesmas em permanecer na classe de repetentes, uma vez que elas eram perseguidas e excluídas pelos demais alunos.

Durante a nossa pesquisa não foi possível perceber qual o real propósito na formação da turma de repetentes, visto que, a mesma tinha o objetivo, de acordo com a diretora, de reunir os alunos com o mesmo nível de aprendizagem, entretanto, percebeu-se pela fala de alguns docentes que a classe de repetentes era uma classe com alunos que apresentavam diferentes níveis de aprendizagem e com diferentes distorções idade-série. Além disso, a formação desta classe proporcionou um pré-conceito por parte dos docentes e dos próprios alunos.

A turma de repetentes não permaneceu nos anos decorrentes, e não foi esclarecido o motivo da desistência na continuação da turma. Portanto, concluimos que a criação da classe de repetentes pode ter contribuído para o surgimento de conflitos, tais como: o estigma e a exclusão escolar, fatores estes que, como vimos anteriormente, podem contribuir para o processo que leva a repetência e sucessivamente para o fracasso escolar.

Considerações finais

É possível perceber que muitas vezes a escola não oferece suporte para o professor possa desenvolver práticas que auxiliem na aprendizagem do aluno repetente. E sendo assim, o professor se mostra cada vez mais perdido em sua prática, pois, o mesmo está desacreditado e sem confiança na sua formação e inicia suas aulas pensando que não conseguirá ensinar nada para seus alunos, visto que, não se sente devidamente preparado para ensinar e muitas vezes, considera sua formação falha, pois não obtém uma construção de conhecimento e sim algumas informações sobre como ensinar.

> ...no lugar da construção de conhecimentos, o professor em formação recebeu informações sobre como ensinar, num movimento em que a metodologia do ensino e a engenharia técnica da mente humana preponderaram. (SENNA, 2007)

Além disso, sua formação, na maioria, não o prepara para lidar com as diferenças dentro da sala de aula, logo ele percebe que não está apto para lidar com aquele aluno que tem dificuldade de aprendizagem, que tem um ritmo diferente dos demais alunos, por que ele não desenvolve o conhecimento de acordo com o sistema escolar. Logo, o professor se mostra apreensivo e impaciente e prefere cumprir com seu programa (plano de aula) que estimulam os alunos que se adaptam a escolarização regular. Com isso, o aluno com dificuldade se sente cada vez mais impotente e incompetente dentro da sala de aula.

Além de estar com baixa estima o aluno nota o distanciamento do professor,dos colegas da escola, este último que prefere dar maior atenção aos alunos com um maior ritmo de aprendizagem. Pois, a mesma não consegue acompanhar o ritmo do aluno que tem dificuldade de aprendizagem, mostrando desestímulo e desinteresse com relação a este aluno, isto é, desestimulando e deixando de orientar o aluno que poderia fazer de acordo com seus conhecimentos e ritmo o mesmo exercício que os demais alunos. Além disso, muitas dessas escolas se mostram tão preocupadas em ensinar que não têm paciência suficiente para esperar que o aluno aprenda. Dificilmente aguarda as respostas do mesmo, e perde a oportunidade de acompanhar a estrutura de raciocínio espontânea do seu aluno.

Portanto, o professor e/ou a escola podem exercer um importante papel no desempenho do aluno, pois, a percepção do professor e da escola a respeito de um aluno com dificuldade é acatada pelos demais em um processo que leva a estigmatizar este aluno e a possível exclusão escolar do mesmo.

Entretanto, de acordo com Ligard (2007) Os professores e as escolas podem fazer a diferença, mas não toda a diferença e esta diferença refere-se a construção identitária, a cidadania global, escolaridade como um bem em si e de escolaridade como um bom posicionamento. Pois, de acordo com Castro (2006) Qualquer profissional, tem necessidade de desempenhar bem suas atividades, porém ao ter consciência de sua importância perante a sociedade ele deverá proporcionar aos seus alunos uma pedagogia voltada para a inclusão. Portanto, o papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem, pois e ele será "o mediador entre as experiências individuais, sociais e acadêmicas de seus alunos" (p. 102).

Mas os professores encontram cada vez mais dificuldade para ser este importante mediador, Dubet (2009) afirma que, o professor tem dificuldade de encontrar motivação para motivar os alunos e com isso muitas vezes há uma falta de entendimento quanto à aplicabilidade da proposta da mediação na aprendizagem, especialmente relacionada à retenção ou reprovação do aluno, e assim, na maioria, acaba por contribuir com a exclusão no ambiente escolar, visto que o aluno muitas vezes fica marcado por pela retenção e repetência. E além disso, essa retenção que, na maioria, tem como proposta incluir o aluno com dificuldade de aprendizagem acaba por muitas vezes o excluindo, pois o aluno é visto como um "anormal" que não é capaz de oferecer os resultados

esperados pela escola e/ou sistema escolar. Deste modo, muitas vezes para o aluno com dificuldade estar na sala de aula implica apenas na sua presença física, pois o mesmo o aluno não vê sentido na tarefa pedagógica, ou na real proposta da educação. Além disso, de acordo com Bourdieu (2007) a escola pode influenciar os alunos a diminuir suas pretensões e sem convicção e motivação, pode acarretar em uma escolarização que os alunos acreditam não ter futuro. Sendo assim, tais alunos não se sentem aptos para freqüentar a escola e muitas vezes a abandona.

Por isso, se faz necessário uma proposta educacional onde a inclusão escolar não signifique apenas perceber que o aluno se encontra desmotivado pelas barreiras que ele se depara durante sua aprendizagem. No entanto a escola e o próprio professor devem buscar compreender a diversidade, possibilitando oportunidades para que seus alunos desenvolvam a aprendizagem, além de respeitar as necessidades e dificuldades encontradas pelos mesmos que trazem conhecimentos a partir de suas experiências e convívios. Portanto, o professor e a escola que domina e procura respeitar tais condições pode obter sucesso no desenvolvimento da competência de suas funções e também terão possibilidade de refletir sobre sua própria prática, pois de acordo com Freire (1996) o professor precisa ser reflexivo e ser humilde para admitir que é um ser humano que pode estar equivocado em suas práticas e pode buscar problematizá-la afim de olhar a esta prática criticamente. Além disso, a formação do professor necessita de enfoques nas dimensões da cultura, política e práticas da inclusão escolar, visto que através da adequada formação o professor pode buscar implementar dentro da sala de aula uma pedagogia inclusiva, onde os alunos serão respeitados como indivíduos e avaliados de forma justa, para que assim os mesmos encontrem a motivação de estar na escola.

E deste modo, percebemos apoiados em autores como LINGARD, MILLS (2007); ARNESENA, MIETOLA, LAHELMAB (2007); CARPENTER, AUSTIN, (2008); FREITAS (2007); que a repetência assim como a exclusão escolar ainda é um forte ponto de controvérsia, pois continuam sendo um desafio para a educação, visto que confrontam um sistema escolar criado para atender alunos supostamente homogêneos. Ou seja, os alunos possuem a mesma faixa etária, o mesmo nível e ritmo de aprendizagem, onde o ensino é comum para todos. No entanto, é sabido que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem que este deve ser respeitado e não, ao contrário, ser “punido” por sua dificuldade em

acompanhar o ritmo dos demais alunos. Sendo assim é possível afirmar que o processo de inclusão na educação se mostra uma educação sem bloqueios, pois é preciso perceber que as pessoas são diferentes entre si e que podem aprender conforme suas habilidades.

A repetência pode contribuir para exclusão escolar, autores como Freitas (2007) a consideram como uma forma de exclusão. Entretanto, se faz importante salientar que a repetência parte de uma proposta pedagógica de possibilitar o aluno a rever questões dentro da sala de aula que ele não conseguiu desenvolver durante o ano letivo, entretanto esta proposta se perde quando não se faz uma real preparação e planejamento para que o aluno que sofreu repetência possa receber uma nova oportunidade de aprendizagem, na qual será respeitado seus limites e capacidades.

Sendo assim, a questão da repetência e da exclusão escolar ainda precisam ser exploradas e investigadas, uma vez que se intente a relevância destas questões no cenário da educação. Portanto, este estudo espera contribuir para discussões, pesquisas e estudos que busquem compreender tais fenômenos.

Resumo: A repetência faz parte do ambiente escolar e apesar de não ser um novo tema de investigação e discussão ainda é relevante, pois é um fenômeno de difícil análise, uma vez que pode ser observado e/ou apresentado a partir de diferentes pontos e perspectivas. Portanto, a repetência pode ser encarada por diferentes aspectos, uma vez que pode derivar e/ou estar associada a diversos fatores, tais como, avaliação, absenteísmo, (in)disciplina, violência, exclusão, dentre outros. Entretanto, este artigo propõe apresentar a repetência associada a inclusão e/ou exclusão escolar. Este artigo foi elaborado a partir de um estudo de etnográfico realizado na 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro com o intuito de discutir o fenômeno da repetência a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, docentes e alunos(as) de uma classe de repetentes, criada exclusivamente no ano de 2008 para atender esses alunos(as) que passaram pela experiência da repetência, entre uma a cinco vezes. Este estudo etnográfico utilizou como principais recursos: a observação participante, a entrevista etnográfica, a análise de documentos, o registro de áudio e vídeo e o estudo de caso etnográfico. A análise dos dados foi realizada por um processo indutivo com recursos do software (Atlas ti).

Palavras-chave: Repetência, Inclusão, Exclusão e Fracasso Escolar.

Abstract: Grade repetition is part of the school environment and although not a new topic of research and discussion is still relevant because it is a phenomenon difficult to analyze, since they can be observed and / or presented from different points of views and perspectives. Therefore, the

grade repetition can be seen by different aspects, since it can derive and / or be associated with several factors, such as evaluation, absenteeism, (in)discipline, violence, exclusion, among others. However, this article aims to present the grade repetition associated with inclusion and / or exclusion from school. This article was drawn from an ethnographic study held in 1st grade elementary public school in the state of Rio de Janeiro in order to discuss the phenomenon of grade repetition from the research subjects' perspectives, teachers and students from the repeaters' classroom, exclusively created in 2008 to meet these students, who had the experience of grade repetition between one and five times. This ethnographic study used as main features: participant observation, ethnographic interviews, document analysis, recording audio and video and ethnographic case study. Data analysis was performed by an inductive process with software features (Atlas ti). This article and discussion of the phenomenon of school failure is justified by the need to observe the process of repetition in the perspective of individuals who have experienced this process in order to contribute to a wider discussion about relevant topics such as: repetition, inclusion, exclusion, school failure among other issues.

Keywords: Repetition, Inclusion, Exclusion and School Failure.

Referências

ABBOTT, Lesley Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion International Journal of Inclusive Education Vol. 10, No. 6, November 2006, pp. 627–643

ALLAN, Julie The repetition of exclusion International Journal of Inclusive Education Vol. 10, No. 2–3, March–May 2006, pp. 121–133

ARNESEN, Anne-Lise; MIETOLA, Reetta ; LAHELMA, Elina Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools International Journal of Inclusive Education Vol. 11, No. 1, January 2007, pp. 97–110

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z, Reflexões sobre as políticas de ciclo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005

BORGES, L. P. C.; MATTOS, C. L. G. de. Escola, espaço de exclusão? Um estudo etnográfico sobre o fracasso escolar de alunos/as no ensino fundamental. In: MATTOS, C. L. G. de; FONTOURA, H. A. da. Etnografia e Educação: relatos de pesquisa. EdUERJ. Rio de Janeiro, 2009

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In:____NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

CARPENTER, Lorelei; AUSTIN, Helena How to be recognized enough to be included? International Journal of Inclusive Education Vol. 12, No. 1, January 2008, pp. 35–48

CARRINGTON, Suzanne; ROBINSON, Robyn. Inclusive school community: why is it so complex? International Journal of Inclusive Education Vol. 10, No. 4–5, July–September 2006, pp. 323–334

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. Educação & sociedade, ano XXII, nº 77, 2001

CASTRO, Paula A. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. Rio de Janeiro, 2006

DUBET, F. I Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia – I ENESEB. Rio de Janeiro, RJ, 2009

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996

FREITAS, L.C. de, Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

LINGARD, Bob Pedagogies of indifference International Journal of Inclusive Education Vol. 11, No. 3, May 2007, pp. 245–266

LINGARD, Bob; MILLS, Martin Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion International Journal of Inclusive Education Vol. 11, No. 3, May 2007, pp. 233–244

MACRE, Sheila; MAGUIRE, Meg; MILBOURNE, Linda. Social exclusion from school. **Int. J. Inclusive Education**, Vol. 7, No. 2, 2003.

MELO, Sandra. Texto sobre o vídeo: A história das coisas. Tides Foundation Funders Workgroup for Sustainable Production e Free Range Studios. The Story of Stuff. de Annie Leonard (s/d)

PATTISON, Sue. Beyond the classroom: the inclusion of young people with learning disabilities in UK mainstream counselling services. International **Journal of Inclusive Education** ,Vol. 10, No. 6, Nov. 2006.

PATTO, M. H. S. Mutações do Cativeiro: escritos de pscicologia e política. Editores Hacker/Edusp. São Paulo, 2000

SENNA, L. A. G. II Colóquio Educação Cidadania e Exclusão – Rio de Janeiro. 2007.

SENNA, L. A. G. Letramento Princípios e Processos. IBPEX – Rio de Janeiro. 2006.

Recebido em 18/05/2013
Aprovado em 25/06/2013

Tendências e Concepções no Contexto do Mundo Imperial: A Educação Inclusiva em Foco

Trends and Concepts in the Imperial World Context: An Inclusive Education in Focus

Silvio Carlos dos Santos
Doutorando em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
ufsmprofs@yahoo.com.br

Arlei Peripolli
Coordenador da Educação Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS
apperipolli@yahoo.com.br

Marilu Palma de Oliveira
Professora Titular da Secretaria do Estado de Educação do Acre – AC
marilupalma@ig.com.br

Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Tecendo Algumas Considerações Iniciais

Este artigo objetiva, como olhar pensante e reflexivo, problematizar a educação inclusiva que se encontra inserida no âmago do mal-estar e desassossego, desta conjuntura sócio-histórica gestada no processo de globalização, que perpassa fronteiras, conectando culturas em novas combinações de espaço/tempo, onde o mundo se organiza em novas formas hegemônicas de domínio, que invadem e emergem, no dia a dia dos seres humanos, quer seja no campo educacional ou nos conhecimentos/saberes, ou como legitimam Hardt e Negri (2006, p. 11) quando afirmam:

> [...] vimos testemunhando uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Juntamente com o mercado global e com circuitos globais de produção, surgiu uma ordem global, uma nova lógica e estrutura de comando – em resumo, uma nova forma de supremacia. O império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo.

A opção pela temática do Mundo Imperial e sua influência nas políticas públicas da educação inclusiva, deve-se ao fato de que tal terminologia e seus respectivos entendimentos podem oportunizar novas formas de problematização e autoconhecimento no cotidiano de aprendência, ou seja, onde o perfil docente, a escola como tempo/espaço de reflexão possível sobre a produção do conhecimento, o currículo e a avaliação sejam (re)pensados pelo prisma descrito e que, acima de tudo, dê ênfase especial para o (re)significar das práticas pedagógicas frente a todos os alunos.

Assim, faz-se importante, inicialmente, apresentar algumas questões sobre a origem do Mundo Imperial a partir de concepções dos autores Michael Hardt e Antonio Negri, do livro Império e de outros que possuem algo em comum: a correlação de ideias acerca desse mal-estar e desassossego do tempo presente e da insurgência de uma contemporaneidade pressurosa, cujas relações sociais e (inter)subjetivas dos seres humanos são projetadas em discursos de poder, em um mundo composto por vários organismos nacionais e supranacionais e as políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade e inclusiva.

Perspectivas e Conceitos do Mundo Imperial

A passagem para o Mundo Imperial está ligada ao declínio, pouco a pouco, da soberania moderna e ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica da produção, tratando este como uma mudança geral na condição humana. Ainda seguindo os pensamentos de Hardt e Negri (2006, p. 13):

> A construção dos caminhos e limites desses novos fluxos globais tem sido acompanhada por uma transformação dos próprios processos produtivos dominantes, com o resultado de que o papel da mão-de-obra industrial foi restringido, e em seu lugar ganhou prioridade a mão-de-obra comunicativa, cooperativa e cordial. Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro.

Em Siqueira (2002), pode-se inferir que o contexto histórico pós-moderno, ou a condição do Mundo Imperial, caracteriza-se por intensos desenvolvimentos e transformações que estão ocorrendo no campo tecnológico, com destaque em

especial as mídias, as telecomunicações, a internet como uma rede global de comunicação; na produção econômica; na cultura; nas formas de sociabilidade; na educação; nas políticas públicas e no respeito à cidadania.

A base material do Mundo Imperial seria, assim, a globalização, as dimensões universalizantes da economia do capitalismo, com todas as consequências que este fenômeno vem significando para as sociedades ou mesmo para os sujeitos contemporâneos. Stabile (1999, p. 146) diz:

> Sejam bem-vindos ao pós-modernismo: ao mundo do espetáculo da mídia, do sumiço da realidade, do fim da história, da morte do marxismo e de um grande número de outras alegações deste milênio (...). A sociedade aproximou-se da beira do mundo agora nivelado, alegam os pós-modernistas, e a única coisa que conseguimos saber com certeza é que não podemos compreender o que nos levou para lá ou o que existe abaixo de nós, no abismo.

Seguindo os pensamentos do mesmo autor (Ob. Cit., p. 147), o Mundo Imperial, ou a Sociedade Pós-Industrial, Pós-Fordista ou mesmo Pós-Capitalista, pode ser entendido como um período histórico, onde o consumo superou a produção, tornando a luta de classe – sociedade dividida entre trabalhadores e capitalistas – uma ideia arcaica, compreendendo que "[...] as pessoas não se identificam mais como classe, mas sim, através de identidades mais particulares, ou seja, de pequenos grupos".

O Mundo Imperial é um fenômeno que assinala uma mudança de paradigma, através de uma manifestação cultural sob as novas orientações do capitalismo global e por meio da explosão tecnocientífica que se propaga a uma velocidade assombrosa, originando configurações de ser, estar e sentir do ser humano como um sujeito fragmentado, vazio, dessubstancializado, sem um indicativo real de sua identidade e de seus projetos. Como pode ser visto em Hardt e Negri (Ob. Cit., p. 407):

> O modo de ir além da crise é o deslocamento ontológico do sujeito. A mudança mais importante, portanto, ocorre dentro da humanidade, uma vez que o fim da modernidade também pôs fim à esperança de encontrar algo que possa identificar o eu fora da comunidade, fora da cooperação, e fora das relações críticas e contraditórias que cada pessoa encontra num não-lugar, isto é, no mundo e na multidão. É aí onde reaparece a idéia de Império, não como território, não nas dimensões determinadas de seu tempo e espaço, e não do ponto de vista de um povo e sua história, mas simplesmente como a fábrica de uma dimensão humana, ontológica que tende a se tornar universal.

Hall (2001) corrobora quando diz que a identidade do sujeito contemporâneo é constituída na influência mútua entre o eu e a sociedade, visto que este é concebido como não tendo uma identificação própria e durável. A identidade (trans)forma-se continuamente em relação aos modelos pelos quais os cidadãos são representados nos sistemas culturais que os circundam.

Seguindo Santos (1986), pode-se aferir que o Mundo Imperial é um ecletismo, isto é, mescla múltiplas tendências e estilos, aceitos sob a mesma nomenclatura. Para ele, esse não tem coesão, coerência; é aberto e composto por pluralidades e mudanças. O mesmo entende o mundo atual como um espectro, que se alastrou, no dia a dia do ser humano, através da tecnologia eletrônica de massa e individual, objetivando a sua saturação por meio de informações, diversões, propagandas, novelas, notícias violentas e serviços. No tempo presente da cibernética – tratamento computadorizado do conhecimento e da informação – valoriza-se em demasia signos ao invés dos valores da pessoa humana, como mostram Hardt e Negri (Ob. Cit., p. 15) quando dizem que

> [...] o poder de mando do Império funciona em todos os registros da ordem social, descendo às profundezas do mundo social. O Império não só administra um território com sua população mas também cria o próprio mundo que ele habita. Não apenas regula as interações humanas como procura reger diretamente a natureza humana. O objeto do seu governo é a vida social como um todo, e assim o Império se apresenta como forma paradigmática de biopoder.

Revisitando os pensamentos de Siqueira (2001), pode-se apreender que o Mundo Imperial é, por excelência, a sociedade do espaço global, e, neste, o que se chama de globalização, qualifica-se pela diversidade e não pela uniformidade. Num tempo/espaço, sufocado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, multiplicaram-se os contingentes de dados e de seres humanos, pondo todos em contato com todos e, principalmente, com diferentes estilos de viver, pensar e sentir a vida. Por isto, na nova ordem mundial, o pluralismo cultural é (re)conduzido sob a forma de redes, e cada espaço (trans)forma-se numa teia de relações sociais altamente complexa, num entrecruzamento cada vez mais intenso de diferentes culturas e idiossincrasias.

Com Lampert (2005, p. 13), ao somá-lo a todas essas vozes, abstrai-se, que conceituar o Mundo Imperial não é algo fácil, pois

> [...] não se sabe com exatidão se esse fenômeno, relativamente recente, representa um novo período na civilização; se é uma mudança paradigmática, um movimento

> cultural ou se pode ser considerado como uma reavaliação crítica dos modos modernos de pensamento, porque questiona as dicotomias rígidas criadas pela modernidade entre realidade objetiva/subjetiva, fato/imaginação, secular/sagrado, público/privado, científico/vulgar.

O discurso do Mundo Imperial apresenta vários enigmas característicos que forçam a recebê-lo como algo fragmentado, contraditório e incompatível. Esse é, certamente, um estilo diferente de se conhecer a história e a própria temporalidade, é, portanto, como pode se ver em Hardt e Negri (Ob. Cit., p. 14-15), um entrar em crise da legitimação historicista, que se fundamenta em uma fácil e simples concepção linear/unitária do tempo histórico. "[...] o Império se apresenta, em seu modo de governo, não como um momento transitório no desenrolar da História, mas como um regime sem fronteiras temporais, e, nesse sentido, fora da História ou no fim da História."

Mundo que tem, consequentemente, uma postura de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade, cidadania e objetividade; o ideário de progresso ou emancipação universal; os preceitos únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação e que vê a conjuntura como ocasional, gratuita, diferente, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, suscitando certo grau de descrença em relação à objetividade da verdade, da história, dos preceitos e das políticas públicas em relação à diversidade e à coerência de identidades: espectros do tempo/espaço totalizante, global. Como ainda pode ser corroborado com os mesmos autores (Ob. Cit., p. 409):

> Ë meia-noite numa noite de espectros. Tanto o novo reino do Império como a nova criatividade imaterial e cooperativa da multidão se movem nas sombras, e nada consegue iluminar o destino que nos espera. Todavia, ganhamos um novo ponto de referência (e amanhã talvez uma nova consciência), que consiste no fato de que o Império é definido pela crise, que seu declínio já começou, e que por isso cada linha de antagonismo conduz ao evento e à singularidade.

Enfim, é preciso decodificar as políticas públicas em relação à realidade educacional a partir da apreensão do conhecimento em sua totalidade e do saber como aquisição impar, para a compreensão da função do ser humano na universalização do Mundo Imperial. Conceito centrado na subjetividade dos cidadãos, revelando, ao mesmo tempo, a racionalização e a fria objetividade do método de produção industrial em escala mundial e a crise instalada nos princípios basilares e referenciais que ligam a realidade da educação inclusi-

va às atitudes do mercado global como mudanças nos modos capitalista de produção.

Perspectivas atuais sobre as Políticas Públicas Inclusivas

A Educação, em sua concepção histórica, constituiu-se como prerrogativa de um grupo social, como forma de supressão validada pelas políticas públicas e práticas educacionais que reproduziam a ordem vigente. A partir do acesso democrático ao ensino público se confirma o contrassenso inclusão/exclusão, visto que, mesmo com a universalização desse, cidadãos e grupos entendidos como fora dos modelos homogeneizadores, são segregados. Assim, a exclusão apresenta peculiaridades comuns que se transformam em método de seleção, confirmando o fracasso escolar. Neste ínterim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 5) corroboram ao afirmar que:

> Em todo mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais.

Essa problemática aponta as normativas de distinção dos alunos em função de suas características idiossincráticas, corroborando com o modelo tradicional de educação escolar. Assim, a educação especial se estruturou como um atendimento específico, vindo substituir o ensino comum e trazendo distintos entendimentos, nomenclaturas e modalidades que deram origem a instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

A escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que vem balizar o direito a todos de uma educação oferecida, preferencialmente, nos sistemas regulares de ensino. Contudo, a Lei nº. 5.692/71 altera a LDBEN anterior, ao propor atendimento especializado a esses alunos, não efetuando a organização de um sistema capaz de abarcar as diversidades, o que acaba promovendo a condução dos alunos para as classes e escolas especiais.

No entanto, não se pode deixar de analisar que, como pano de fundo de toda legislação, há concepções e, principalmente, um contexto sócio-

-histórico e cultural, como mostra, a esse respeito, Carvalho (2001, p. 64) ao acrescentar que:

> À época da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prevalecia o nacional desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, generalista. Após a internacionalização da economia, mudou o modelo adotado. O interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para o que havia necessidade de profissionalizar. E este é o "espírito" da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho.

Sob o olhar integracionista, o Ministério da Educação, em 1973, institui o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – órgão com a competência de gerenciar a educação especial no Brasil, com foco voltado a ações e campanhas assistenciais. Nesse ínterim, não se configura o acesso universal à educação através de uma política pública, permanecendo a ideia de uma política específica para atender as singularidades de aprendizagem desses alunos.

O Art. 3º, do Inciso IV, da Constituição Federal, de 1988, delibera como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, eximindo de ações preconceituosas de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Define, também, em seu Art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assim, percebe-se a preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma. No seu Art. 206, Inciso I, estabelece a equidade de condições de acesso e permanência no espaço de aprendência. Para Cury (1999, p.14) "[...] Fica clara a opção da Constituição Federal de 1988 e, à sua luz, a da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outras leis infraconstitucionais em considerarem a diferença como constituinte do princípio da pluralidade."

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, norteiam e influenciam a edificação de políticas públicas para a efetivação da educação inclusiva. Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90 – Art. 55, vem corroborar com a legislação vigente ao orientar os pais ou responsáveis da necessidade de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 19), aprovada e promulgada, fomenta o processo de integração do aluno com necessidades

educacionais especiais às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". Tal Política Pública não reflete uma (re)significação das práticas educacionais de modo que se aquilatem as distintas habilidades e formas de aprendizagem no ensino comum, permanecendo, deste modo, um grande contingente de alunos sendo atendidos nas classes especiais. De acordo com Matoan (1998, p. 98) "[...] o que em outros tempos se estimava como a melhor maneira de atender às necessidades dos alunos incapacitados – ou seja, separá-los do resto da sociedade em turmas escolares e em instituições especializadas – hoje, converteu-se em uma solução ultrapassada."

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – no Art. 59, recomenda que as escolas garantam aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas distintas necessidades; certificando a terminalidade específica aos que não alcançaram o nível sugerido para a finalização do Ensino Fundamental, em consequência de suas necessidades educacionais especiais. Ainda, determina, em seu Art. 24, Inciso V e Art. 37, respectivamente, a possibilidade de se avançar nos cursos e nas séries por meio da averiguação do aprendizado e oportunidades de ações educacionais em conformidade às características, interesses, condições de vida e de trabalho de seus alunos, mediante cursos e exames específicos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º, preconiza a necessidade de todos os alunos terem matrícula garantida nos sistemas de ensino, incumbindo às escolas (re)estruturar-se e adequar-se para o recebimento e atendimento pedagógico àqueles com necessidades educacionais especiais, proporcionando reais condições para uma educação inclusiva e de qualidade. Diante disso, Andrade e Schütz (2002, p. 8) corroboram ao afirmarem que "[...] somente diante de um processo de escolarização, onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existe de fato, a inclusão."

O Decreto nº 3.956/2001, que promulga, no Brasil, a Convenção da Guatemala – tem importante ressonância na educação, ao promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização – deliberando como discriminação, com base na necessidade educacional especial, toda distinção ou exclusão que impede ou anula os direitos humanos, à cidadania e de suas

liberdades fundamentais. Nesse sentido, Andrade e Schütz (Ob. Cit., p. 8) acrescentam que

> [...] o princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente enfocado nos artigos 5º e 6º. Naquele, o Inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir.

A Organização das Nações Unidas, em 2006, aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é co-partícipe, orienta e assegura a construção de um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, seguindo ações para garantir que nenhum aluno com necessidades educacionais especiais seja excluído do sistema educacional regular devido a sua singularidade e, consequentemente, que todos tenham acesso a uma educação inclusiva, de qualidade, gratuita e com igualdade de condições. Nessa perspectiva, Ferreira e Guimarães (2003, p. 44) contribuem quando afirmam que:

> Nesse aspecto, releva refletir que incluir alunos com deficiências nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto interrelacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história.

Dentre as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o Decreto nº 6.094/2007 determina e orienta o acesso, a permanência, no ensino regular, e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo e articulando, assim, o processo de inclusão educacional em todas as escolas públicas. A sistematização desse processo de inclusão é também assim entendida para Carvalho (Ob. Cit., p. 42) quando afirma que é “[...] oportuno, também, enfatizar que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo e não como uma providência a ser tomada”. Fica, assim, evidenciada uma preocupação recorrente. A inclusão, portanto, precisa ser abordada de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços de aprendência.

O Decreto nº 6.571, de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o Parágrafo Único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, ao afirmar que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Considerando as idiossincrasias de cada aluno, o Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação deste. As ações desenvolvidas distinguem-se daquelas realizadas na sala de aula regular, não substituindo à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O mesmo atendimento oferece uma gama de possibilidades a seu público alvo como: programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas, dentre outros, tendo a necessidade de estar vinculado ao Projeto Pedagógico. Sendo que este deve ser realizado no contraturno do ensino comum, na própria escola ou em centros especializados.

Enfim, as Políticas Públicas voltadas à Educação Inclusiva pressupõem uma (re)significação do espaço de aprendência, do professor, do currículo e da avaliação, a fim de considerarem as diversidades dos seus atores educacionais, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Portanto, esta Educação pressupõe uma nova organização e funcionamento da escola comum, pois adota os princípios democráticos de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem o direito de todos frequentarem o mesmo espaço.

A Docência e o Processo de Inclusão no Mundo Imperial: Um Olhar Reflexivo

A educação contemporânea atravessa um período único em sua história e enfrenta inúmeras contradições. A maior delas, talvez seja a necessidade de construir nítidas e transparentes políticas públicas e posturas didático/metodológicas que possam atender a todos os alunos. O nível social do Mundo Imperial atribui ao exercício educacional um número de demandas fortemente expressivas, responsáveis por impor aos professores uma profunda e inquietante (re)visão e renovação, permanentemente, sobre o seu entendimento acerca das múltiplas direções da educação que defendem e exercitam dia a dia no espaço microcósmico da relação ensino/aprendizagem. Mesmo quando Hardt e Negri (Ob. Cit., p. 12-13) afirmam que

> [...] o Império não estabelece um centro territorial de poder, nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas. É um aparelho de descentralização e desterritorialização do geral que incorpora gradualmente o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão. O Império administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas por meio de estruturas de comando reguladoras. As distintas cores nacionais do mapa imperialista do mundo se uniram e mesclaram, num arco-íris imperial global.

A educação arraigada nos modelos tradicionais ou clássicos não acolhe às reivindicações de hoje, pelo avanço do Mundo Imperial nos espaços da coletividade humana: as múltiplas sociedades globalizadas, no tocante aos conhecimentos e saberes que devem integrar a formação dos alunos e a sua diversidade. Não mais se apóia a dicotomização/fragmentação dos conhecimentos e saberes culturais, ressaltando-se, ao contrário, a necessidade vital de um desenvolvimento desses num âmbito mais geral, holístico, pois, como os mesmos autores (Ob. Cit., p. 16) afirmam, "[...] no Mundo Imperial, o economista, para citar um exemplo, precisa ter conhecimento básico da produção cultural a fim de compreender a economia, e da mesma forma o crítico cultural precisa de conhecimento básico dos processos econômicos para compreender a cultura."

É imperioso que a educação atual e o professor cultivem, em todos os alunos, a multicompetência; curiosidade; capacidade de congregar e transferir recursos conceituais e de procedimentos, deixando-lhes inventarem suas próprias resoluções às provocações enfrentadas por todo o Mundo Imperial: sem nenhuma fronteira territorial e de exclusão que confina o conhecimento, os saberes e a cultura global. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do tempo presente devem conduzir o professor a trabalhar com a reflexão, com a (re)significação em lugar das verdades absolutas, imutáveis.

As aptidões solicitadas pelo impactante progresso das tecnologias, das políticas públicas vigentes e das novas configurações impõem a reivindicação de uma maior competência dos professores para entenderem e interpretarem a realidade circundante, o que implica o domínio cultural sobre os distintos campos do conhecimento e das relações existentes entre eles.

O Mundo Imperial provoca uma profunda alteração nas relações e condições de trabalho e, principalmente, nos padrões da vida profissional dos professores. A exigência define-se, sobretudo, pela composição deste com um perfil próprio, no entanto, com capacidade de se (trans)formar, em virtude das

cobranças do contexto no qual se desenvolve o fazer pedagógico, sem que, com isso, venha pôr em risco os princípios éticos intrínsecos a esse fazer. Novas habilidades cognitivas, sociais e relacionais são impostas a todos, como condição necessária para a sobrevivência, do que pode ser inferido em Hardt e Negri (Ob. Cit., p. 16-17) quando dizem:

> [...] esforçamo-nos ao máximo para adotar uma abordagem amplamente interdisciplinar. Nossa argumentação procura ser em igual medida fílosófica e histórica, cultural e econômica, política e antropológica. Em parte, o tema do nosso estudo exige essa ampla interdisciplinaridade, uma vez que no Império as fronteiras que previamente talvez justificassem estreita abordagem disciplinar estão sendo derrubadas.

Mais do que nunca, o professor não pode ser visto somente como aquele que ministra aulas. Sua atuação não se encerra no interior das quatro paredes da sala e, nela, não se posiciona apenas como representante da profissão escolhida, mas como um ser humano que tem em sua constituição saberes, experiências, dúvidas, aspirações, conflitos, entre outros. Não se separa a docência da pessoa humana que se é, pois não basta ter o domínio do conhecimento específico do que se ensina, é preciso, como lembra Canário (1998), a presença de um incentivador comprometido com a dinâmica viva da educação e sua relação social.

A competência vai além daquela referida aos saberes específicos às áreas do conhecimento. Aos professores se faz necessário incluir a capacidade de trabalhar diretamente com todos os alunos e com o arsenal de informações que chegam ao microcósmico espaço das relações ensino/aprendizagem por meio de diferentes vias, ou seja, de corresponder às expectativas intrínsecas a uma nova maneira de abordar o currículo e a diversidade. Espera-se, portanto, um professor com distintos saberes e com um sensível fazer pensante para disponibilizá-los adequada e coerentemente.

A capacidade do professor diz respeito a um conjunto de características que este, em harmonia com as demandas do tempo/espaço globalizado, possa vir a congregar para o desempenho de sua ação pedagógica educacional. O conhecimento técnico não se abstém das atitudes pessoais de respeito, admiração e reverência do outro; da necessidade de compartilhar e participar da produção coletiva da educação; do se abrir à crítica e revisão das práticas e conceitos; da coerência e retidão de princípios frente os valores humanos,

e da consciência crítica que tem que ter sobre a realidade na qual se inscreve a sua ação pedagógica: este Mundo Imperial e como legitima Imbernón (2006, p. 36):

> O debate e a análise dos aspectos anteriores, cada vez mais presentes no sistema social e educativo, devem desenvolver-se tendo em conta o novo quadro social: a realidade da desregulamentação social e econômica, as idéias e práticas neoliberais, a tão falada globalização ou mundialização, os indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, a falsa autonomia da educação e o avanço do gerencialismo educativo etc. Nesse sentido, é necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade...) na profissão docente.

À proporção que essa condição de saber, em todos os níveis, não é e nem poderia ser definitiva, sobretudo, numa existência assinalada por uma estabilidade precária, imposta pela mundialização, compreende-se porque a competência e a formação não podem ser apropriadas de uma vez por todas em um processo terminal, mas, antes, como conquista complexa, diversa e exigente, inscrita num tempo/espaço imperial. Corrobora Alarcão (2005, p. 16) ao afirmar que “[...] nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental.”

A mudança educacional depende dos professores e da formação continuada dos mesmos e, também, das modificações cabíveis a serem desenvolvidas no espaço escolar, principalmente, em nível das suas organizações e de seu funcionamento. Diante dos distintos vieses de percebê-lo, é necessário que este estabeleça estratégias de pensamento, percepção, estímulos e tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar eticamente o conhecimento, de forma a atingir todos os alunos.

Neste sentido, salienta-se a importância da educação não só na troca de saberes e na formação de alunos aptos para se inserirem no contexto da mundialização, mas, é de suma importância, o desenvolvimento de valores éticos e políticos, à formação do cidadão, que para Sá-Chaves (2005, p. 88) tem “[...] a (…) tarefa de conciliar crescimento econômico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício”.

É mister, neste período, que o aprimoramento do conhecimento científico não se esqueça da dimensão dos valores humanos, na educação. Como assinala Libâneo (2002, p. 8-9):

> [...] diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar os valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade (...) o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática.

Assim, a educação deve aprofundar a questão humana, acolher a diversidade e abrir-se às condições de incerteza e subjetividade que caracterizam toda a atividade do homem, direcionando condições de heterogeneidade e de imprevisibilidade impeditivas da (pré)definição de respostas, da sua modelação estandartizada, da sua execução ou do seu momento histórico. Segundo Sá-Chaves (Ob. Cit., p. 89), "[...] na atitude apontada, o docente ultrapassa um modelo de racionalidade positivista, instrumental e tecnicista; ele deve se abrir reflexiva e criticamente à multiplicidade e imprevisibilidade do fenômeno humano".

A formação do professor, portanto, terá como base uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação. A orientação para esse processo de (re) significação exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise dos fazeres do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação continuada deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor devem ser questionadas permanentemente.

Enfim, essa formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, (re) visar e (re)construir a teoria e, se necessário, deve-se ajudar a (re)mover o sentido pedagógico comum, (re)compor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os teóricos que os sustentam neste modelo imperial.

A Escola como Tempo/Espaço de Promoção De Autonomia

A educação está vivenciando tempo de crise, visto a sua inserção neste Mundo Imperial, complexo e repleto de contradições. A todo instante, os seres

humanos são invadidos por torrentes de informações, onde esses se deparam frente aos novos códigos de (co)existência. As apressadas mudanças e a constituição de políticas públicas têm exigido uma nova (re)estruturação e/ou (re) significação da escola e uma (re)contextualização e/ou reflexão na identidade e responsabilidades das ações docentes, intervindo, assim, nas suas práticas e fazeres pedagógicos. Para Imbernón (Ob. Cit., p 80-81),

> implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança: desenvolvimento progressivo; melhoria.

As transformações de cunho material e organizacional acontecem nas instituições educacionais com certa facilidade, o mesmo não ocorre no campo das atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas. Como aponta Vieira (1999, p. 99): "[…] a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor". Para que aconteça a apreensão dos novos códigos culturais e a construção de novas interpretações e representações sociais, é necessário um tempo e amadurecimento pessoal que, em determinadas situações, não correspondem ao compasso imposto pelas mudanças informacionais e tecnológicas deste Mundo Imperial.

A escola, como instituição promotora da comunicação de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, necessita promover uma reflexão sobre as mudanças que precisam acontecer no seu âmago, considerando o tempo/ espaço dos professores e de todos os alunos. Esta não serve apenas para o exercício da docência, mas, também, transforma-se em um nicho de vivências educativas, onde os professores não só desenvolvem o seu trabalho, como, também, lapidam sua formação, reciclando, na prática, seus conhecimentos e saberes. Nesse sentido, seguindo os pensamentos de Macedo (1995, p. 68), a definição de escola é:

> [...] comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, econômico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria.

A escola, como tempo/espaço, tem o papel de instrumentalizar cidadãos, porém, não pode ser entendida simplesmente como instrumento de preparação

para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania, valores e de diversidades. Onde, desta maneira, só é possível formar-se, definir-se com o outro, na alteridade, nos mais diferentes ambientes, que circulam conhecimentos, valores e saberes. Gardner (1999, p. 57) afirma que: "[...] o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções". O autor alerta para a necessidade de uma educação que possibilite melhores condições para o desenvolvimento desse conhecimento, que motive todos os alunos a aprenderem a lidar com suas próprias emoções e as emoções mediadas pelo outro. Em outras palavras, o aprendizado sensível e humano deve ocorrer por meio da experiência plurissignificativa da vida. Consequentemente, os atores educacionais devem ser incluídos em práticas sociais e pedagógicas, possibilitando que as diferentes histórias de vida sejam narradas, (re)significadas e modificadas. É por meio da valorização das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo que novas etapas são (re)construídas.

Assim, Alarcão (2001, p. 18) diz que

> [...] a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada (...). A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como (...), a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco.

Desta forma, é no espaço escolar que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais. É necessário desenvolver as múltiplas competências dos professores para que possam atender a todos os alunos. Essa escola, que põe o ser humano em primeiro lugar, que intenta se (trans)formar em conformidade com as profundas mudanças deste Mundo Imperial e das políticas públicas, tornar-se-á um espaço/tempo crítico, ensimesmadamente reflexivo e questionador e que, ainda, indagará a sociedade e todos os conhecimentos/saberes que a mesma produz. Que para a mesma autora (Ob. Cit., idem) "[...] a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que (...) designarei por escola reflexiva."

Nesta escola inovadora e reflexiva, lida-se com problemas complexos que não têm soluções predeterminadas e que surgem no dia a dia, exigindo

a cooperação de todos os atores educacionais desse universo. Portanto, esse espaço de aprendência é visto como estimulador do processo de formação continuada, de permanente (auto)questionamento por parte dos professores.

No Mundo Imperial, esta escola inovadora e reflexiva, atenta às mutações do presente; ao tempo vivido de todos os alunos, professores, funcionários é um modelo impar, vivo, dinâmico; porque não se trata do espaço da (re)edição e do armazenamento do saber, mas da criação, da construção de saberes, do processamento de experiências vividas; trata-se de um fenômeno vivo, onde Alarcão (2001, p. 27), infere que "[...] se queremos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo."

Portanto, esta escola em (trans)formação está intensamente comprometida com a vida, as experiências que acontecem no seu dia a dia, como um laboratório vivencial, um lugar de (inter)ações, de troca, de diálogo. Que a mesma autora (Ob. Cit., p. 15) corrobora ao dizer que: "É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros."

Enfim, a escola do Mundo Imperial deve ser pensada como um tempo/espaço educativo em que o trabalho e a formação não sejam atividades díspares, porque as mudanças nos processos de capacitação devem abarcar a pessoa do professor e o seu fazer pedagógico, não dissociando a teoria da prática, visto que ambas são consideradas o núcleo articulador da concepção deste, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

O Sentido do Currículo a Partir das Políticas de Inclusão

Nesta sociedade imperial, considera-se o currículo o campo de justificativa possível, um componente de mudanças que se relaciona com a busca do fazer e do poder fazer. Isso (in)forma e assinala para o caminho da averiguação que é essencial à vida humana e, como em qualquer outra forma de vida, para

Dewey (1959, p. 1) constitui “[...] um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio”.

A reflexão sobre o currículo, para torná-lo significativo, tem constituído o sinônimo marcante de subversão de que já vem ou vai pronto para a mão do professor e, por essa existência, buscou-se com mais atributo perceber que, como qualquer outro elemento ou prática cultural, este edifica os seres humanos como sujeitos particulares, específicos, exclusivos, ímpares nas suas idiossincrasias. Para Silva (1995, p. 195) o currículo a partir da inclusão pode ser visto “[...] como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares”.

Desta forma, esse conflito, que pode e já tem se estabelecido como estilo particular, toma uma forma holística, sistemática de conhecimentos/saberes que se constituem em redes de relações, das quais a experiência é aquela que se traz, que os sujeitos ou atores educacionais se constituem. Vem corroborar Behrens (2001, p. 67), quando afirma que:

> Estamos vivendo um momento de redefinição paradigmática em nossa sociedade, em que a visão mecanicista e sua proposta de leitura fragmentada do mundo estão em crise, em que o racionalismo neoliberal é contestado devido aos danos que ambos têm causado às relações sociais e à vida no planeta. E em meio a essa crise, advém uma outra visão sobre a realidade, mais holística, que procura valorizar a vida como um todo, e a partir dela, coloca-se a necessidade de aprender a ler o mundo com outros olhos – com olhos abertos pelo conhecimento que vamos construindo acerca de tudo o que somos e temos à nossa volta.

Cultivar esta atitude de reflexão é o que garante, dá significado e que se faz proeminente para os atores educacionais: os sujeitos em ação. Por isto, o pensar reflexivo se constitui em princípios identitários para a prática pedagógica, fazendo com que novas narrativas se construam, como tema central às formas diversas dos discursos, não como algo inatingível, imutável, mas como ação possível de ser (re)significada a todo instante perante todos os alunos.

O currículo, nesse contexto de inclusão, tem por opção (re)pensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber e, para isso, uma reflexão sobre seu sistema de conhecimentos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e, principalmente, colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade, com atores educacionais em constante evolução.

Desta forma, o currículo precisa ter como premissa a necessidade de uma reformulação dos conhecimentos/saberes que priorizem um novo pensar, sentir e agir de todos os alunos. Aquele deverá perceber estes como uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento e inclusão social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de reflexões críticas.

Neste ínterim, o currículo deve ter a postura norteadora no processo ensino/aprendizagem, levando em consideração que as ações pedagógicas têm função primordial no desenvolvimento global de todos os alunos, podendo ser ele o foco de crescimento ou de introspecção quando da sua aplicação na condução da aprendizagem. Freire, (1996, p. 43) afirma que: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Portanto, em relação aos saberes necessários à prática reflexiva, crítica, includente e sensível, o mesmo pensador (Ob. Cit. p. 25) coloca que:

> [...] é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como um sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Portanto, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde os atores educacionais possam vivenciar e/ou experienciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, fazeres/práticas pedagógicas, podendo buscar novas configurações sobre a díade ensino/aprendizagem, sem, com isso, colocar-se como mero expectador dos avanços estruturais do Mundo Imperial, mas como um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Assim, o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a partir de um fazer pedagógico que garanta a construção coletiva deste conhecimento, pois o processo ensino/aprendizagem parte das histórias de vida de seus alunos, de suas experiências vivenciadas e problematizadas pela humanidade: (re)criando-o, (re)elaborando-o, (trans)formando-o em sistematizado. Por este viés, o currículo refere-se à organização dos conhecimentos/saberes da escola, sendo necessário transformá-lo em um processo dinâmico, reflexivo, pois, além de ser um processo, ele, também, é um produto deste conhecimento.

Enfim, a complexidade e a dinamicidade do Mundo Imperial exigem que o currículo seja interdisciplinar, propondo uma concepção que abarque a mundialização dos valores da educação (in)formal, de maneira a romper com a tradicional divisão de tarefas e de conhecimentos/saberes/ação compartimentados, possibilitando a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas dos conhecimentos/saberes, percebendo, assim, a (inter)relação dos vários ramos que compõem a aprendizagem, como reflexão do cotidiano que todos os alunos impõem.

Avaliação sob a Ótica da Inclusão: (Re)Significando Limites e Possibilidades no Mundo Imperial

A humanidade, desde o seu surgimento, ratifica as ações de seus componentes, por meio do (re)conhecimento destas e suas qualidades. O responsável pela identificação e anúncio desta legitimidade é o que adquiriu autoridade na função: que está capacitado a dar o aval, ou seja, avaliar aquele que pretende apropriar-se de tal conceito.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 164) encontra-se que avaliar é:

> **1.** Determinar a valia ou o valor de (...). **2.** Apreciar, estimar o merecimento de (...) avaliar um esforço. **3.** Calcular, estimular, computar (...). **4.** Fazer idéia de; apreciar, estimar (...). **5.** Reconhecer a grandeza, a intensidade (...). **6.** (...) merecimento. **7.** Fazer a apreciação; ajuizar (...). **8.** Reputar-se, considerar-se (...).

Avaliar abarca valor e valorar envolve a subjetividade humana. Logo, avaliação é, essencialmente, o ato de acompanhar o crescimento holístico de todos os alunos, numa gama de diversidade e possibilidades, num processo de edificação do conhecimento. Faz-se importante que o professor caminhe passo a passo com seus alunos, durante a construção da aprendizagem significativa. A LDB (1996), em seu artigo 24º, inciso V, item a, afirma que a averiguação do rendimento escolar observará o critério da avaliação contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A legislação vigente sugere a concepção de avaliação diferenciada, pois entende que a aprendizagem é diária e acontece de forma gradual e perma-

nente, visto que não se aprende tudo de uma única vez, nem tudo o que é ensinado, já que o ato de aprender é subjetivo e está intimamente ligado ao querer, acontecendo à medida que as interações vão ocorrendo por meio das relações (intra/inter)pessoais e dialógicas.

Uma avaliação contínua não almeja o resultado final, estático e mensurável, ao contrário, valoriza o processo criativo, imaginativo e serve de balizador por onde transitam alunos e professores, isto é, local em que se dá a troca de conhecimentos/saberes mútuos. E, neste sentido, conforme adverte Hoffmann (2003, p. 223),

> [...] o papel do avaliador, ativo em termos do processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades.

Esta avaliação, permeada pela ação dialógica, não possibilita pensar o fracasso, porque é movimento constante com e/ou entre os atores educacionais. Logo, a avaliação assim compreendida é reflexão, discussão e processo amplo de interação com crescimento em direção à autonomia, responsabilidade, competência e criatividade. Luckesi (2002, p. 69) entende, por sua vez, a “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Enquanto Hoffmann (2003) compreende-a como um fazer instigante do professor, que provoca todos os alunos a pensarem sobre as suas experiências de vida, (re)formularem teorias, que os conduzam a um aprendizado criativo.

Neste sentido, é imperioso que a avaliação, em sua ação diagnóstica, torne-se um instrumento dialético de avanço e identificação de novas direções. Luckesi (2002, p. 43) enfatiza: “Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Hoffmann (2003) propõe duas premissas fundamentais para a realização desta avaliação: **a)** confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades e **b)** valorização de suas manifestações e interesses. Para a autora, a ocorrência de erros e indagações é um elemento significativo para a prática

pedagógica, pois possibilitará ao professor a constatação e a investigação sobre a maneira de como o aluno, no processo de inclusão, se posiciona frente à construção/elaboração de seus conceitos.

Luckesi (2002, p. 58) promove uma reflexão acerca do erro na aprendizagem, pois entende que

> [...] o erro deve ser usado como fonte de virtude, não como castigo. (...) o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subseqüentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço.

Neste sentido, a avaliação, neste Mundo Imperial, constitui uma relação Eu-Tu, uma cumplicidade entre professor e aluno. Luckesi (2002, p. 171) vislumbra-a como um ato acolhedor, integrativo, inclusivo e amoroso:

> [...] o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento "ama o teu próximo como a ti mesmo" implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegria e dores como eles são: acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento.

A avaliação, entendida como processo, não pode se sujeitar a regras e nem permite classificação, pois não ocorre de A para B, mas de A com B e vice versa, porque os sujeitos (inter)agem, criticam, debatem e se avaliam. Como resultado destas reflexões, este entendimento acolhe três princípios, que Freire (2008, p. 92) faz referência: amor, humildade e fé nos seres humanos. "Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. (...) Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer".

A avaliação, como um fazer pedagógico ligado à idéia de qualidade, representa relevância social, cultural e política. Avaliar qualitativamente significa estabelecer um juízo de valor holístico e inclusivo. Deste modo, o professor deixa de coletar elementos quantificáveis e passa a utilizar sua experiência e competência para promover a análise dos acontecimentos por meio de uma concepção que aprecia e legitima sua postura ética.

Os aspectos qualitativos estão relacionados à aquisição e à acumulação de um saber arquitetado a partir da (inter)ação professor/aluno e deles com o meio social, ou seja, é o somatório das ações, atitudes, trabalhos, discussões, percepções, subjetividades e expressões criativas.

A avaliação formativa constitui-se, por sua vez, como instrumento de averiguação, a qual Perrenoud (1999, p. 104) chama de observação formativa. Assim:

> Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

Assim, para que a avaliação ocupe seu espaço/tempo do ponto de vista reflexivo, dialógico, formativo, cumulativo e criador, na relação ensino/aprendizagem, ela precisa ser pertinente/adequada e, sobretudo, significativa para desafiar professores e alunos a avançarem no processo de construção dos conhecimentos/saberes, traduzindo uma complexa rede sêmica de implicações motivacionais e de (inter)relações culturais, sociais, políticas, ambientais e estéticas, neste Mundo Imperial.

Propondo Considerações Finais

Embora o século XXI tenha em suas bases um pensamento globalizado, existe certa resistência por parte dos professores em mudar seus paradigmas tradicionais de educação. Algumas práticas pedagógicas, porém, ainda têm, em sua natureza, a fragmentação, tanto na sistematização de conceitos/conteúdos, quanto nos espaços físicos construídos para a relação ensino/aprendizagem, que são, também, ambientes culturais onde deve acontecer o processo de inclusão e, portanto, da construção de identidades: realização do que se pensa e do que se quer ser como um sujeito impar em todo processo de criação. A importância dessas mudanças, implica a (re)leitura da função do professor como profissional reflexivo e da escola como organização promotora do desenvolvimento do processo inclusivo.

Este Mundo Imperial constitui-se como (in)certo, (in)controlável, assustador e cuja mundialização do medo ou das perdas de estabilidade – derivadas da troca da ordem pela busca exacerbada da perfeição – intensificam-se, agravam-se e se aprofundam a cada instante. Logo, o mal-estar pós-moderno

tem sua gênese na liberdade e não na opressão; nas aflições e sofrimentos dos seres humanos aturdidos pela escassez de sentimentos, valores, porosidade dos limites, incongruência das sequências, volubilidade da lógica e fragilidade das (inter)relações. Consequentemente, a educação deve ser um ato de coragem, entusiasmo, ousadia, um eterno desafio e um estar falando em políticas públicas e práticas pedagógicas para atenderem todos os alunos como um conjunto de valores e princípios orientadores de ações educativas voltadas para o desenvolvimento do ser ético e cidadão.

A educação inclusiva, no Mundo Imperial, passa a ser uma das formas de evitar que se aumente a visão unilateral do mundo, que o ser humano contemporâneo passou a ter, devido o impacto tecnológico, restituindo, dessa maneira, a visão humanista globalizante, para que haja compensação da importância demasiada que fora dada a alguns campos mais restritos do conhecimento, para assim poder realizar o entrelaçamento de todos os alunos consigo mesmos e com a sociedade em que vive, resgatando, conforme Rohden (1978, p. 13), “[...] a unidade em todas as diversidades”.

Neste sentido, a educação precisa se comprometer com a condição de (trans)formação dos atores educacionais em cidadãos pós-críticos e participativos, aptos a (con)viverem no mal-estar e/ou desassossego do Mundo Imperial e, capaz, ainda, de implementar, coletivamente, uma sociedade harmônica, com respeito às diferenças, com igualdade de oportunidades e feliz.

Enfim, não se esgotam, aqui, as questões descritas, pois fazem parte de um universo complexo e em eterna construção. A ideia, sobretudo, em abordá-las foi no sentido de refletir sobre a relevância de uma educação humanizadora que aponte caminhos para o processo real de inclusão. Assim sendo, tematizar sobre as tendências e concepções no contexto do Mundo Imperial: a educação inclusiva em foco pode ser uma abertura plausível para a relação ensino/aprendizagem que se propõe frente à diversidade, pois mediar conhecimentos é, portanto, compreender esse ser, comprometer-se com a ética, a estética, o conhecimento, a vida e tudo o mais que faz sentido e crie mudanças nas significações.

RESUMO: O artigo quer – a partir do mal-estar e desassossego do processo de globalização da sociedade que Hardt e Negri desvelam – problematizar o entrecruzamento possível entre a educação inclusiva e o Mundo Imperial emergente. Pretende apresentar (re)significações para um fazer

pedagógico que oportunize novas configurações para o autoconhecimento do espaço escolar, (re) pensando intervenções que beneficiem a todos os alunos e, deste modo, compreender a representação do professor, da escola como ambiente da diversidade, do currículo e da avaliação sob o olhar da legislação vigente. Enfim, a educação inclusiva se apresenta como um novo paradigma edificado sobre os direitos humanos, que integra igualdade e diferença como valores indissociáveis, aproximando-se da equidade formal; (re)conhecendo que as dificuldades vividas nos sistemas de ensino legitimam a necessidade de confrontar as práticas segregacionistas, criando alternativas para superá-las por meio de políticas públicas e ações concretas que venham oportunizar aprendizagem de qualidade e que respeita a heterogeneidade.

Palavras chave: Mundo Imperial; Educação inclusiva; Políticas públicas.

ABSTRACT: The article aims – from discomfort and restlessness of society globalization process that Hardt and Negri unveiled – to problematize the possible intersection between inclusive education and the emerging Imperial World. It focuses to show (re) significations to a pedagogical action that gives opportunities to new configurations to self-knowledge into scholar atmosphere, (re) thinking interventions that benefits all the students and, therefore, comprehend not only the teacher's meanings in the classroom and the school as a diversified environment, but also the curriculum and evaluation under the perspective of law. Anyhow, the inclusive education shows itself as a new paradigm supported by human rights that integrates equality and difference as intrinsic values. It also approaches itself from formal equity; recognizing that difficulties found in teaching systems confirm the need on confronting segregationist practices, creating alternatives to overcome them through concrete policies and actions that will give quality learning opportunities and respect to heterogeneity.

Keywords: Imperial World, Inclusive Education, Public Policies.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez., 2005 (Coleção Questões da Nossa Época).

_____________ . Escola Reflexiva. In: Isabel Alarcão. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. **A sociedade e o processo de inclusão**. Revista Eletrônica de Direito Educacional. Itajaí, n.3, nov. 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 -** Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

_______. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_______. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_______. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_______. **Decreto nº 6.094**. Do plano de Metas Compromisso todos pela Educação. 2007.

_______. **Decreto nº 6.571**. Atendimento Educacional Especializado. 2008.

_______. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

_______. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

________. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

________. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

________. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CANÁRIO, Ruy. (org.). Formação de professores e mudança. In: **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação. São Paulo, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão, Educação para Todos e Remoção de Barreiras para a Aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, Rio de janeiro, v. 30, n. 155, p.36-44, out/dez. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p.7-15, dez. 1999.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_______. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom –** os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do Sujeito moderno. In: **Identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, D P & P A, 2001.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. **Império**. (Trd. de Berilo Vargas). 8ª Ed.. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover –** as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

______. **Avaliação Mediadora –** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

LAMPERT, Ernani (Org.). **Pós-modernidade e conhecimento:** educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, B. A. **Construção do Projecto Educativo de Escola**. Processos de definição da Lógica de funcionamento da Escola. Lisboa: Instituito de Inovação Educativa, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 46, p.93-107, set. 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação –** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas

lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROHDEN, Huberto. **Filosofia Univérsica:** sua origem, sua natureza, sua finalidade. São Paulo: Alvorada, 1978.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, Formação e Globalização: Novos ou Velhos Paradigmas. In: Isabel Alarcão (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é o pós-moderno**. Rio: Brasiliense, 1986.

SILVA, Tomaz T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.) **Territórios Contestados:** O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Globalização e autonomia -** limites e possibilidades. Santa Maria: Jornal "A Razão", 26 set. 2002.

_______. **Globalização e Democracia Dialógica.** Santa Maria: Jornal "A Razão", 27 set. 2001.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John. B (Orgs.). **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VIEIRA, Ricardo. **História de Vida e Identidades**. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

Recebido em 18/04/2013
Aprovado em 13/06/2013

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANEIRO A JUNHO DE 2012

TESE (2012/1)

A IDENTIDADE ETNICA DA CRIANÇAGUATÓ DA ALDEIA UBERABA, REGIÃO DO PANTANAL (CURUMBÁ-MS)

AUTORA: MARGARETH ARAUJO E SILVA

DATA: 24/02/2012 - Educação (Doutorado) - 146 p - Ínicio: 2007
ORIENTADOR: Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira
BANCA: Profª Drª Adir Casaro Nascimento
Prof. Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza
Prof. Dr. Levi Marques Pereira

RESUMO: O objetivo central dessa pesquisa foi conhecer e analisar as práticas culturais para as crianças Guató da Aldeia Uberaba, localizada na região pantaneira de Corumbá, Mato Grosso do Sul, onde está localizada a Terra Indígena Guató. A construção do conhecimento partiu de uma perspectiva contextualista sob o qual se buscou descrever etnograficamente as práticas culturais das crianças em uma aldeia indígena, localizada na Ilha Ínsua, região do Pantanal.

As práticas culturais relativas à constituição de uma identidade cultural própria ao mundo infantil da criança Guató foi descrita através da experiência das crianças na vida cotidiana na Aldeia Uberaba, no contexto uma educação indígena. Esse estudo teve por base a pesquisa de campo, a qual foi constituída principalmente a partir das próprias crianças, através da observação direta respaldada por aportes da Antropologia, Educação e Psicologia Social.

Palavras-Chave: Crianças Indígenas; Culturas da Infância Guató; Ilha Ínsua.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PESQUISA FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

AUTORA: BERNARDETE MARIA ANDREAZZA GREGIO
DATA: 17/08/2012 - Educação (Doutorado) - 334 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Profa. Dra. Marilena Bittar
BANCA: Profa. Dra. Suely Scherer
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira
Profa. Dra. Claudia Maria de Lima

RESUMO: A presente tese teve por objetivo geral vivenciar um processo de pesquisa-formação, analisando o seu potencial da aplicação para a formação continuada em serviço de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o uso de tecnologias no ensino da Matemática em uma escola da rede pública estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram assim delineados: identificar e analisar as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino da Matemática; identificar e analisar a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o uso de tecnologias e investigar o uso que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem das tecnologias para o ensino da Matemática. A pesquisa pretendeu responder a pergunta investigativa: como uma formação continuada em serviço, a partir de um grupo de pesquisa-formação pode contribuir para a integração de tecnologias no ensino da Matemática? A pesquisa assumiu abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo e possui duas fases de coleta de dados: a) realização de uma entrevista semiestruturada; b) acompanhamento das discussões do grupo em 34 encontros quinzenais no lócus escolar com a participação de seis docentes. Nessa fase, utilizamos diferentes instrumentos: observação, questionário de avaliação, caderno de anotações das professoras e caderno de campo da pesquisadora. A análise dos dados da primeira fase se deu mediante análise de conteúdo e na segunda fase, as categorias de análise foram preestabelecidas com base no referencial teórico. Como referencial teórico, foram utilizadas a teoria da instrumentação, formação docente, formação reflexiva, pesquisa-ação e pesquisa-formação.
Por meio da inter-relação dos dados presentes na entrevista semiestruturada e no processo de pesquisa-formação com o grupo ao longo de dois anos letivos (2009-2010), obtemos os seguintes resultados: o longo processo de pesquisa-formação, vivenciado pelas participantes do grupo, possibilitou o tempo e as atividades necessárias para que as docentes refletissem sobre a prática pedagógica, sobre o processo de ensinar e o de aprender dos seus alunos na perspectiva do professor reflexivo e da integração de tecnologias, como instrumento que possibilita a aprendizagem Matemática. O processo formativo por meio da pesquisa-formação aponta a ressignificação do conceito de ângulo e a emergência do processo de gênese instrumental das participantes. A dinâmica do grupo de pesquisa-formação trouxe indicadores de que o caminho trilhado propiciou o interesse, o envolvimento das professoras e estimulou o questionamento e a reflexão na busca de soluções efetivamente importantes para a formação docente e a construção do saber.

Palavras-chave: Gênese instrumental. SuperLogo. Ensino da geometria. Formação de professores em serviço.

POLÍTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AS CONTRADIÇÕES ENGENDRADAS NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE

AUTOR: ELCIO GUSTAVO BENINI
DATA: 22/08/2012 - Educação (Doutorado) - 286 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes
BANCA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez
Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito
Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Profa. Dra. Maria Vieira Silva

RESUMO: Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa "História, políticas e educação" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem como objeto de

investigação a política educacional para a educação a distância e as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente. De fato, o crescimento da educação a distância no cenário brasileiro, principalmente a partir do novo milênio, tem suscitado discursos sobre as possibilidades advindas das tecnologias da informação e da comunicação na efetiva democratização do acesso ao ensino superior. As possibilidades de superação dos paradigmas tempo e espaço na relação educativa, assim como o uso racional das tecnologias e daorganização do processo de trabalho docente, constituem os principais elementos estruturantes da política educacional para o setor. O presente trabalho busca desvendar as contradições da política nacional para a educação a distância, procurando demonstrar as descontinuidades no processo de trabalho docente na relação educativa estabelecida entre professor e aluno. Consideramos o processo de trabalho capitalista, em sentido abstrato, a principal dimensão para se entender o trabalho docente, constituindo um processo dialético entre o universal e o particular. A construção do objeto de pesquisa e a aproximação do campo empírico se deram por meio de estudos sobre a legislação educacional, documentos oficiais, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", questionários e entrevistas semi-estruturadas enquanto técnicas de coleta de dados e, a consulta à literatura pertinente à temática. Concluímos que o discurso da democratização do acesso ao ensino superior por meio da educação a distância torna-se frágil quando o montante das matrículas nas modalidades presencial e a distância é analisado no conjunto das modalidades, uma vez que percebemos uma tendência à concorrência e substituição das matrículas. De fato, a intensificação da divisão do trabalho docente, assim como a divisão dos processos de ensino e de aprendizagem, apresentaram-se como os principais mecanismos de aumento das forças produtivas do trabalhador docente na modalidade a distância. Constatamos ainda que a contradição destes processos apresenta-se na consequente alienação da relação educativa entre professor e aluno, sendo a inserção do tutor no processo de ensino e de aprendizagem, o corolário demonstrativo da mediação hierárquica do trabalho na relação educativa a distância.

Palavras-chaves: Política educacional. Educação a distância. Educação Superior. Trabalho docente.

UMA INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DO SIMBÓLICO AO SIMBOLISMO

AUTOR: FRANCISCO CARLOS ESPÍNDOLA GONZÁLEZ
DATA: 20/03/2012 - Educação (Doutorado) - 143 p - Ínicio: 2009
ORIENTADOR: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas
BANCA: Profa. Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella – PUC-SP
Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda – PUC-SP
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt - UFMS
Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello - UFMS
Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS

RESUMO: Este trabalho analisa e reconstrói a influência do símbolo e do simbolismo no pensar e agir de professores em Educação Ambiental da cidade de Coxim, MS. Fundamenta-se na diferenciação do sujeito-objeto e sujeito-ser, o si mesmo como outro, que se personifica na temporalidade pela linguagem, dando ênfase ao educador na contribuição da (in)formação pedagógica em sujeito ecológico. Contextualiza-se também a relação do ser humano em seu ambiente na busca pela sua vivência ecológica. Esta pesquisa fenomenológica hermenêutica foi desenvolvida com dez professores, de diferentes áreas, formando um grupo interdisciplinar que perpassou por dois movimentos: o primeiro, relacionado à escolha de pseudônimos selecionados junto às imagens-símbolos da fauna e flora pantaneira, que serviram como instrumentos meditativos para estimular a vivência das relações biofílicas e topofílicas. No segundo momento, trabalharam-se os símbolos e as práticas pedagógicas para compreender as ações na formação do sujeito ecológico. As questões que nortearam o estudo foram: "Qual é a relação do pseudônimo escolhido e sua pessoa?" e "Quais são as relações dos símbolos evidenciados com sua prática pedagógica, com ênfase de sujeito ecológico?". Por meio da análise ideográfica e nomotética dos discursos, os professores se identificaram com os atributos da morfologia e fisiologia dos seres vivos, o comportamento dos animais no habitat natural e na área urbana e os problemas socioambientais. Na realização das práticas pedagógicas, os professores sentiram que a sua ação em sala de aula é um ato solitário, que requisita mudanças para a efetivação de práticas interdisciplinares e a reconstrução dos valores ideológicos, sociais e ambientais. A Educação Ambiental simboliza-se como uma semente alada, que encontra dificuldades para germinar em um solo repleto de desafios, e, o professor, como um semeador que precisa se reinventar para formar um sujeito ecológico no ambiente em que atua. O

professor é um dos principais agentes de formação e disseminação da cultura ambiental, devendo promover ações de responsabilidade individual e coletiva.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Sujeito Ecológico. Interdisciplinaridade.

A POLÍTICA DE ACESSO AO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, ENTRE 1985 E 2010

AUTORA: MAGDA CARVALHO FERNANDES
DATA: 23/03/2012 - Educação (Doutorado) - 201 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha
BANCA: Prof. Dr. Decio Gatti Junior – UFU
Profa. Dra. Silvia Helena Andrtade de Brito - UFMS
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira - UFMS
Profa. Dra. Regina Teresa Cestari de Oliveira - UCDB

RESUMO: O foco dessa pesquisa é a análise dos vinte e cinco anos do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil – instaurado através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 –, numa política educacional do país em processo de redemocratização. O acesso ao livro didático nas escolas da rede pública de ensino brasileira é analisado sob o ponto de vista da legislação e da política educacional em comparação com sua efetivação na concretude histórica da educação escolar, nos primeiros vinte e cinco anos do PNLD (1985-2010). Como procedimento de pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico, da legislação e da documentação pertinente ao tema, objetivando compreender a ação do Estado no que se refere às ações da política educacional vinculadas ao PNLD, no processo de decisão dos livros que chegam às salas de aula. O processo de investigação deu-se no campo da História da Educação e, de forma mais específica, da História do Livro didático, feita sob a categoria da Nova História Cultural. Os resultados dessa investigação demonstram a baixa frequência do/a professor/a da educação básica no processo decisório de avaliação dos livros didáticos / das coleções didáticas aprovadas no PNLD. Essa exclusão denuncia um modelo político liberal social que vem se desenvolvendo no país ao longo do período analisado, ainda que reflita um processo histórico de mais longa duração. A constatação apresentada contribui no entendimento dos avanços e limites do processo de redemocratização do Brasil e, por conseguinte, o grau de efetivação da cidadania nesses vinte cinco anos. Por fim, essa investigação pretende contribuir para as análises referentes à história do livro didático na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Nacional do Livro Didático. Livro didático. História da educação

---

UM OGRO HUMANIZADO: SEXUALIDADE E NORMALIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA PERSONAGEM SHREK

AUTORA: MYRNA WOLFF BRACHMANN DOS SANTOS
DATA: 13/04/2012 - Educação (Doutorado) - 220 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
BANCA: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - PUC-RS
Profª. Drª. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profª. Drª. Constantina Xavier Filha - UFMS
Profª. Drª. Sônia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: Este relatório de pesquisa constitui uma exposição do estudo dos quatro filmes de animação da série Shrek – **Shrek** (2001), **Shrek 2** (2004), **Shrek Terceiro** (2007), **Shrek para Sempre** (2010) – realizado com o objetivo de descrever e analisar os processos de subjetivação que produzem a personagem Shrek. Os estudos de Michel Foucault foramtomados como referencial teórico-metodológico destacando-se as noções de sexualidade, normalização e subjetivação. Os filmes, destacados em sua capacidade pedagógica, oferecem e propõe alternativas de subjetivação, além de modelos e exemplos de modos de ser, pensar e agir. Diversos elementos que compõem os filmes foram trazidos ao texto e analisados segundo os processos de subjetivação da personagem analisada. Foram percorridos os momentos em que o ogro é apresentado como anormal e monstruoso, passando pelos mecanismos que amenizam a sua feiúra, docilizando sua imagem, conferindo-lhe a característica de possuidor de sentimentos, ao se sentir rejeitado ou com medo, ao ser capaz de amar e de chorar, entre outros processos, que vão caracterizando-o como humanizado, até, por fim, ser apresentado como herói no ato mesmo em que salva

a sua família e com isso salva a si mesmo. Defende a ideia de que a personagem do ogro sofre um processo de subjetivação, que o torna mais ou menos normalizado, no qual se estaca o uso da sexualidade exercida por Shrek em conformidade com as normas sociais que a regem. Ao sujeito espectador, infante (ou não), os filmes da série Shrek oferecem uma ideia de humanização, de família, de felicidade, e ainda de conformação às normas que regem socialmente o uso da sexualidade. Os processos que tornam a personagem de Shrek normalizada, bem como, e de certa forma, humanizada, são tratados como ofertas exemplares e modelares de como cuidar de si, de como existir, de como agir de modo mais ou menos ajustado às normas, de como pensar sobre si e transformar-se a si mesmo. São, em suma, possibilidades múltiplas de subjetivação oferecidas aos sujeitos espectadores.

Palavras-chave: filmes de animação, sexualidade, subjetivação, normalização.

PESQUISA COLABORATIVA E O REDIMENSIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E SUA REESCRITA

AUTORA: LÍLIAN MARA DELA CRUZ
DATA: 16/04/2012 - Educação (Doutorado) - 196 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Profª. Drª. Alda Maria do Nascimento Osório
BANCA: Profª. Drª. Fabiany de Cassia Tavares Silva - UFMS
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS
Profª. Drª. Alexandra Ayach Anache - UFMS
Profª. Drª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI

RESUMO: As experiências no processo de constituição da vida profissional como docente, os estudos realizados na graduação e no mestrado motivaram-nos a propor uma pesquisa com quatro professoras que exerciam a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com o objetivo de contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica no processo de pesquisa-ação colaborativa, por meio de ações colaborativas que as auxiliassem na produção de texto com escrita espontânea e sua reescrita, tendo o texto como base de ensino. Ações colaborativas que correspondessem aos seus anseios e as auxiliassem a ressignificar suas concepções, repensar suas práticas pedagógicas, encorajando-as a desenvolver ações educativas diferenciadas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de tipo pesquisa-ação colaborativa, com subsídio teórico-metodológico e análises das informações construídas, fundamentadas nos princípios da perspectiva histórico-cultural, com foco na prática pedagógica. O corpus do trabalho foi constituído por entrevista semiestruturada, observações em aulas, relatórios elaborados em reuniões individuais e coletivas e produções de textos com escrita espontânea dos alunos. As interlocuções entre pesquisadora e professoras, mediadas pela inter-relação teórico-prática, no processo de pesquisa-ação colaborativa, proporcionaram às professoras alfabetizadoras repensarem suas práticas a partir da realidade de sala de aula e a nós reafirmarmos nossa tese de que é essencial e possível encaminharmos a prática pedagógica com base de ensino no texto desde o início do processo de alfabetização escolar. Como as ações colaborativas as auxiliaram a repensarem suas práticas na perspectiva da produção de texto e reescrita, quando duas das professoras tomaram como base para suas reflexões os materiais disponibilizados, tendo como meta a construção de saberes que as habilitassem a desenvolver suas ações em uma perspectiva dialógica, as quais conseguiram dar mais visibilidade às mudanças em suas práticas por terem ampliado as condições de refletirem sobre suas ações, planejarem e proporem atividades com produção de texto. Mudanças que se revelaram tanto nas atitudes delas como nas produções escritas dos alunos. As outras duas professoras mostraram que é possível modificar suas práticas, mas não se envolveram o suficiente para causar impacto em suas ações, pautaram suas reflexões apenas nos diálogos, para repensarem suas práticas. Mesmo nessas condições, elas conseguiram auxiliar o aluno, na aprendizagem da linguagem escrita a partir da produção de texto com escrita espontânea. Com isso, ressaltamos que foi possível apreender deste estudo que o processo de pesquisa-ação colaborativa precisa ser contínuo, não podendo limitar-se a uma pesquisa determinada, por entendermos que tanto a pesquisadora quanto os sujeitos pesquisados na relação com o objeto de estudo, assumem papeis ativos na construção do conhecimento, sofrendo transformações durante o processo de pesquisa, o qual se mostra inacabado em constante construção e reconstrução, com vistas a atender a demanda de se desenvolver a prática pedagógica com possibilidade de proporcionar aos alunos a superação das dificuldades encontradas na aprendizagem da linguagem escrita, da leitura e, em particular, da produção de textos escritos, em uma perspectiva de se criar tanto ao professor como ao aluno condições de produzirem conhecimentos para que ensinar e aprender tenham sentido para eles.

Palavras-chave: Pesquisa-ação colaborativa; Prática pedagógica; Produção de texto com escrita espontânea; Reescrita.

O PROCESSO DE ESTUDO DE TEMAS MATEMÁTICOS, RELATIVOS AO ENSINO FUNDAMENTAL, POR INTERMÉDIO DE SITUAÇÃO-PROBLEMA: PRÁTICAS VIVENCIADAS POR ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

AUTOR: JOSÉ FELICE
DATA: 23/04/2012 - Educação (Doutorado) - 184 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas
BANCA: Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves - UFPA
Prof. Dr. Rui Marcos de Oliveira Barros - UEM
Profa. Dra. Patrícia Sândalo Pereira - UFMS
Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida com acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, sendo que o objeto a ser investigado trata das contribuições que o processo de estudo de temas matemáticos, através de situações-problema, pode proporcionar aos acadêmicos na vivência de práticas relacionadas com o exercício da docência no curso de formação do professor de Matemática. O estudo aqui apresentado se justifica pela escassez de pesquisas, relacionadas às modalidades de atividades para a execução da prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Matemática. Embora, haja muitas dificuldades dos professores formadores no entendimento de como desenvolver esse componente curricular, procurou-se neste trabalho fazer a prática relacionada com o exercício da docência, envolvendo diretamente a produção dos acadêmicos sobre o objeto de estudo, relacionado com os números racionais quando estes representam medidas. Levando em conta a importância em investigar a atuação desses acadêmicos, a proposta foi trabalhar o enfoque epistemológico onde os saberes referentes a esse objeto, foram obtidos de um processo de estudo gerado por uma situação-problema e as reflexões sobre as ações voltadas para a institucionalização do saber matemático nele contido.

Assim sendo, o objetivo foi analisar as práticas e os argumentos produzidos por acadêmicos, referentes à proposição de estudos de temas matemáticos relacionados aos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da resolução de situações-problema, procurando não dissociar as práticas inerentes à resolução de situações-problema, dos argumentos teóricos que justificam ou validam determinadas técnicas que se encontram instituídas na evolução histórica da educação matemática. A pesquisa tem o caráter qualitativo e os fundamentos teórico-metodológicos do estudo baseou-se na Teoria Antropológica do Didático como suporte para o desenvolvimento do processo de estudo, para a caracterização de uma situação problema e para a análise das atividades matemáticas produzidas pelos acadêmicos, conforme os pressupostos de Yves Chevallard, Mariana Bosch e Josep Gascón. Esses fundamentos deram subsídios para o desenvolvimento de ações, que tornaram possíveis a produção de organizações matemáticas representadas por saberes capitalizado durante os anos de estudos dos acadêmicos, e a produção de organizações didáticas que foram sendo elaboradas a partir da evolução das ideias que surgiram durante a realização das tarefas. À medida que os acadêmicos produziram a organização didática, ao fazerem a interpretação da situaçãoproblema, eles (re) construíram os seus saberes sobre o conceito contido no objeto em estudo. No final, conseguiram fazer uma relativa articulação entre as organizações mobilizadas, dando-lhes a possibilidade de dar vida ao conceito em estudo ao interpretá-lo no contexto que se apresenta e de criar ferramentas para a prática docente.

Palavras-chave: Formação inicial do professor de matemática. Situação-problema. Teoria antropológica do didático. Educação matemática. Prática como componente curricular.

DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA PRESCRIÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DA DIFERENCIAÇÃO

AUTORA: MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ
DATA: 23/04/2012 - Educação (Doutorado) - 254 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
BANCA: Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento - UCDB
Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC-SP

Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas - UFGD
Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS

RESUMO: Esta pesquisa analisou os limites e as possibilidades de diferenciação do discurso pedagógico oficial nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena, mais especificamente no que diz respeito à educação básica. Para tanto, adentrou o contexto de produção do discurso pedagógico oficial para a gestão da diferença, organizado pelos documentos curriculares oficiais que orientam a educação nacional e específicos para a educação escolar indígena, a partir do cruzamento dos campos de estudos da educação escolar indígena e do currículo. Documentos esses produzidos no âmbito das reformas educativas e/ou curriculares dos anos noventa. Adotou, para tal cruzamento, aportes teóricos da sociologia crítica — da escola, do currículo e da cultura —, com apoio nos estudos de Bernstein, Bourdieu, Forquin e Gimeno-Sacristán. O desenho metodológico esteve orientado pela abordagem qualitativa em concepções critico-dialéticas, para dar forma aos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, norteou-se pelas seguintes hipóteses: se historicamente, os saberes e lógicas privilegiados na escola são os saberes e lógicas da cultura escrita e/ou letrada dos grupos dominantes na sociedade em geral, pode não haver "ruptura" total com o modelo escolar dominante no sentido de garantir a centralidade das línguas e culturas indígenas (de base local e de tradição oral); considerando a escola como uma instituição da sociedade moderna (não índia) e que historicamente tem estado a serviço da (re) produção dessa sociedade, por meio da seleção de conteúdos culturais e das diferentes organizações do currículo, o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado, pode não romper totalmente com os princípios de seleção de conteúdos e de organização disciplinar, tradicionalmente, instituídos. Esta análise considerou o campo de estudos sobre educação escolar indígena no Brasil como constituído a partir da garantia de direitos indígenas no contexto mundial, entre eles, o direito à educação diferenciada; e evidencia que os enfoques comunitário, relativista e culturalista estiveram na base das discussões no campo e influenciaram a constituição do discurso pedagógico oficial. No cruzamento dos estudos sobre educação escolar indígena e os estudos curriculares, pela discussão do universalismo e do diferencialismo, denuncia a presença de tensões e/ou conflitos no que diz respeito à seleção cultural escolar; e, aponta para possibilidades de diferenciação curricular pela gestão da diversidade nas salas de aula. Em conclusão, evidencia que o discurso de diferenciação curricular oficial é frágil para atender aos objetivos propostos no campo da educação escolar indígena. No que diz respeito ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), verifica uma proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais a qual aponta para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados; e que o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado não consegue romper totalmente com a engenharia curricular nacional no que diz respeito ao princípio de organização por disciplinas tradicionalmente instituído/instituídas e ao trato de questões sociais mais amplas pela transversalidade.

Palavras–chave: Currículo. Educação escolar indígena. Educação diferenciada.

POLÍTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: O PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES (2004-2010)

AUTOR: ROBSON GONÇALVES FÉLIX
DATA: 04/05/2012 - Educação (Doutorado) - 287 p - Ínicio: 2008
ORIENTADOR: Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes
BANCA: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado - UFGO
Prof. Dr. Gabriel Muñoz Palafox - UFU
Profa. Dra. Ester Senna - UFMS
Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas - UFGD

RESUMO: O presente estudo, inserido na Linha de Pesquisa "História, Políticas e Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objeto de investigação o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), no âmbito das políticas de fortalecimento institucional da gestão educacional do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Na coleta de dados, as técnicas de pesquisa documental, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas subsidiaram as análises dos delineamentos e mediações do PNFCE no contexto social e governamental em meio aos mecanismos, possibilidades e limitações de indução à gestão democrática das escolas públicas de educação básica no Brasil. Após mais de duas décadas de expressão constitucional da gestão democrática e da participação das comunidades locais como princípios da organização da escola e dos sistemas e redes públicas de ensino no país, diante da

permanência de dificuldades históricas de concretização desse modelo de gestão o PNFCE foi instituído pelo governo federal para atender ao preceito legal da gestão democrática na educação no início do século XXI. Em meio às determinações da reconfiguração dos Estados e do movimento dialético e contraditório das políticas federais em suas relações com a realidade concreta, o PNFCE expressou politicamente o discurso de constituição, legitimação e defesa da democracia e da participação social. Entretanto, verificou-se que tal discurso foi prioritariamente condicionado pelas diretrizes econômicas de ajuste fiscal e contábil, o que interferiu objetivamente nas estratégias adotadas pelo governo federal, que se mantiveram restritas a programas específicos. Sob o presidencialismo de coalizão do governo Lula da Silva, as políticas econômicas determinaram significativas restrições às políticas educacionais, de maneira que o PNFCE, situado entre programas e ações focalizadas, representou tanto avanços na conquista de novos espaços e condições de participação e democratização sociopolítica quanto, contraditoriamente, não representou profundas rupturas com lógica conservadora da gestão pública federal. A inexistência de avaliação sistemática sobre o impacto do programa na modificação e melhoria da organização e gestão dos conselheiros escolares em todo país sugere dificuldades de ampliação e atendimento do programa para além de grupos bastante restritos, tendo deixado em segundo plano a efetiva formação da ampla gama de sujeitos que, efetiva ou potencialmente, atuam ou possam atuar como conselheiros. Em tese, sem prejuízos à continuidade na capacitação de gestores e profissionais da educação, urge que o PNFCE atue objetivamente na formação, acompanhamento e avaliação do planejamento e da ação dos conselheiros escolares em meio ao respectivo contexto. Em linhas gerais, a pesquisa aponta que transformar em política de Estado os princípios de democratização da gestão pública implica em combater barreiras ideológicas, culturais, sociais e econômicas que restringem o investimento necessário à formação política e técnica dos sujeitos e das instituições para o exercício da autonomia crítica, democrática e participativa, o que, no setor educacional, envolve igualmente osgestores, os profissionais da educação, os conselheiros escolares e a população local.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão democrática. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NASCIDAS PRÉ-TERMO

AUTORA: JUCÉLIA LINHARES GRANEMANN
DATA: 15/05/2012 - Educação (Doutorado) - 259 p - Ínicio: 2007
ORIENTADOR: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache.
BANCA: Profa. Dra. Maria de Lourdes Jeffery Contini - UFMS
Profa. Dra. Maria Nazaré Cruz - UNIMEP
Prof. Dr. Durval Batista Palhares - UFMS
Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

RESUMO: No Brasil, com fins de se reduzir maiores índices de prematuridade, baixo peso e mortalidade infantil, o atendimento materno-infantil e na primeira infância inicia-se no período anterior à gestação e atinge a criança desde as primeiras etapas de seu desenvolvimento e nos primeiros anos de vida. Na interlocução entre a educação e a saúde, este estudo objetiva analisar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de 30 crianças nascidas pré-termo do sexo feminino e masculino, com idades gestacionais inferiores a 35 semanas, acompanhadas pela rede de profissionais da Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN), do Núcleo do Hospital Universitário em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Este estudo foi realizado no período de agosto/2008 a julho/2011. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, apoiada na perspectiva histórico-cultural, utilizando, para sua realização, entrevistas com familiares, transcritas na íntegra e estatisticamente trabalhadas. Tais dados foram, seguidamente, associados às informações dos prontuários, dos protocolos das crianças e às observações na UTIN, além de, após sua alta, a criança, em seus atendimentos ambulatoriais, ser avaliada nos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor, suas necessidades e evoluções, de acordo com as avaliações apoiadas na escala de desenvolvimento do comportamento da criança, de Batista Pinto, Villanova e Vieira (1997) e no Inventário de Níveis de Funcionamento Psicossocial, elaborado por Leal (2004). Além destes, foi utilizada a perspectiva de periodização do desenvolvimento psicológico individual de Elkonin (1987) para adensar os resultados obtidos, sendo as mães, nesse processo, devidamente orientadas sobre as necessidades e evoluções do filho. Sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, este estudo demonstrou ser as crianças, independentes do sexo, com idades gestacionais e pesos menores as mais acometidas pela prematuridade, principalmente nos primeiros anos de vida, e no que tange às habilidades e/ou comportamentos relacionados às áreas de comunicação, cognição, independência e desenvolvimento físico. Após esse período, este trabalho sugere, ainda, que tais crianças

poderão, quando internadas, ser acompanhadas e assistidas pela Classe Hospitalar, em enfermarias e Centro de Terapia Intensiva Pediátrico e/ou em seus centros de educação infantil, evidenciando a validade e a importância desses atendimentos educacionais a essa clientela nessa faixa etária.

Palavras-chave: Criança pré-termo. Aprendizagem. Desenvolvimento. Educação. Perspectiva histórico-cultural.

ENSINO SUPERIOR E AS LICENCIATURAS EM MÚSICA (PÓS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2004): UM RETRATO DO HABITUS CONSERVATORIAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

AUTOR: MARCUS VINÍCIUS MEDEIROS PEREIRA
DATA: 17/08/2012 - Educação (Doutorado) - 280 p - Ínicio: 2010
ORIENTADOR: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
BANCA: Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton - USP
Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha - UFMS
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez - UFMS
Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

RESUMO: Considerando-se o momento histórico da educação musical no que se refere à aprovação da Lei 11.769/2008, o objetivo principal deste trabalho pode ser traduzido no mapeamento e na análise da presença de um habitus conservatorial na construção de currículos das Licenciaturas em Música que estejam em vigor após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Música de 2004 (Resolução CNE/CES 2/2004 de 8 de março de 2004). Trabalha-se com a hipótese de que a seleção cultural efetuada pelos professores na formulação das propostas curriculares parece refletir um habitus conservatorial, próprio da formação destes professores e que esta seleção, mesmo com a crise instaurada pelo cruzamento das culturas sociais e escolares, não permite uma adequação à realidade, revelando, desta forma, relações de poder que determinam o currículo e a cultura escolar destes cursos. O desenho metodológico desta investigação está orientado pela técnica da perspectiva qualitativa de um estudo comparado de caráter bibliográfico-documental. São fontes documentais desta pesquisa quatro documentos curriculares de quatro diferentes cursos de Licenciatura em Música brasileiros: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). As áreas de comparação eleitas para análise são: conhecimento oficial; seleção e distribuição dos conhecimentos; e profissionalização dos conhecimentos. Estas áreas delineiam-se pela construção da noção de habitus conservatorial e pela investigação de como esta noção toma e dá forma nos/aos currículos de formação de professores de música. Para a construção da noção de habitus conservatorial, apresenta-se o movimento histórico do ensino de música no Brasil – com vistas à sua inserção no ensino superior, bem como uma análise das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Música e para a formação de professores para a educação básica. As análises confirmaram a influência de disposições conservatoriais nas práticas curriculares, desde a elaboração de Diretrizes (DCN Música 2004) até a interpretação das mesmas na materialização dos documentos. Desta forma, os resultados apontam que o habitus conservatorial – próprio do campo artístico musical – está transposto (convertido) ao campo educativo na inter-relação estabelecida entre estes dois campos; e é incorporado pelos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como opus operatum: campo de disputas que tem no habitus conservatorial o seu modus operandi.

Palavras-chave: Ensino Superior. Licenciatura em Música. Habitus Conservatorial. Currículo.

DISSERTAÇÕES (2012/1)

A DEFICIÊNCIA NA INFÂNCIA: A FORMAÇÃO DOS DISCURSOS E FORMAS DE CONTROLE

AUTORA: MARINA CEZARIA DA SILVA
DATA: 12/03/2012 - Educação (Mestrado) - 95 p - Ínicio: 2010

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
BANCA: Prof. Dr. Miguel Chacon – UNESP- Presidente Prudente
Prof.ª Dr.ª Alda Maria do Nascimento Osório – UFMS
Profª Drª Alexandra Ayach Anache – UFMS

RESUMO: Este estudo busca explorar, por intermédio dos discursos, as relações possíveis entre a educação infantil e a deficiência, enquanto estratégias de controle, tomando como fontes de análise os dispositivos reguladores (Leis, Diretrizes da Educação Especial, Plano Nacional da Educação (2001-2011) e outros artefatos), tendo como suporte subsídios empíricos de entrevistas com os gestores dos Centros de Educação Infantil (CEINFs), coordenadores pedagógicos e professores. Como parte de viabilidade e inserção deste estudo foi realizado um estado da arte sobre as temáticas Educação Infantil e Educação Especial em periódicos, livros e relatórios de dissertação e teses, recaindo o levantamento na perspectiva de uma educação inclusiva, enquanto um desafio histórico de superação da exclusão escolar. Ainda como parte integrante dessa primeira fase foi realizado um inventário de relatórios geopolítico do qual o propósito se detinha na região do município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Além dos documentos produzidos sobre os bairros Cidade Morena, Moreninha I, II e III, foi realizada uma entrevista com o presidente da Associação das Moreninhas para obter a história e as condições sociais dos bairros, além de realizar um levantamento no Tribunal Eleitoral para identificar o número de eleitores e estabelecer outras relações com a escolarização. Também se adentrou ao campo empírico por intermédio de quatro CEINFs, com 870 matrículas nos respectivos níveis de educação infantil, sendo apenas três destes deficientes. Foram entrevistados 4 gestoras, 2 coordenadoras pedagógicas e 16 professoras, no sentido de compreender os discursos produzidos por intermédio da prática pedagógica sobre a deficiência; visando a um modo de análise arqueológico postulado por Michel Foucault. Além desses lócus, optou-se por levantar os dados do censo escolar de 2011 referentes à matrícula de crianças deficientes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na região e fazer uma visita para confirmar as informações do censo escolar em uma escola municipal e outra estadual para detectar o número de alunos que as instituições apresentam como deficientes egressos dos CEINFs. Em estudo foram também entrevistados os responsáveis pelos três deficientes. Os resultados indicam que a deficiência na educação infantil é produtora de discursos que adquirem diferentes formas de controle, constroem verdades, cerceando o que deve ser dito ou não, enquanto uma penalidade e discriminação produzidas pelas práticas sociais, em uma relação direta binária entre o normal e o anormal, a partir de um senso comum, de um entendimento de penalidade, sem um propósito de superação dos limites de aprendizagem dos deficientes na educação infantil.

Palavras-chave: CEINFs. Deficiência. Inclusão e controle social

---

INDÍCIOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA DISCIPLINA HISTÓRIA EM UMA ESCOLA EXEMPLAR DE CAMPO GRANDE ENTRE 1942 E 1970

AUTOR: FERNANDO VENDRAME MENEZES
DATA: 23/03/2012 - Educação (Mestrado) - 102 p - Ínicio: 2010
ORIENTADOR: Profª. Drª. Eurize Caldas Pessanha
BANCA: Prof. Dr. Decio Gatti Junior - UFU
Prof.ª Dr.ª Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa inserida nos campos da História das Disciplinas Escolares e da História Cultura escolar, que buscam identificar e analisar as finalidades de uma disciplina escolar a partir das relações que esta estabelece com os objetivos que determinam a função social da escola e os câmbios culturais resultantes do binômio escola-sociedade. Buscou-se investigar os indícios que possam desvelar as práticas curriculares da disciplina de História no colégio Maria Constança Barros Machado, considerada como uma "escola exemplar", entre os anos de 1942 e 1970. Nesse processo, adoto como fonte o livro didático, pois é considerado como um expoente dos processos educativos que se constituíram em diferentes períodos da história da escola pública, revelando marcas curriculares, concepções de sociedade e de homem e matizando os processos de uma história da Educação, e os arquivos da escola, onde localizei vestígios que indiciam algumas práticas do ensino da disciplina de História nessa instituição escolar. Como procedimento metodológico me vali do paradigma indiciário, conforme proposto por Ginzburg, que busca nos detalhes os indícios de um fato a ser investigado. Em linhas gerais, as considerações indicam que no colégio Maria Constança, no período estudado, o ensino da disciplina de História era regulamentado por normas legais, influenciado, em determinados momentos, pela interferência de membros das Forças Armadas e orientado por uma visão historiográfica alinhada a História Tradicional, ou Positivismo.

Palavras-chave: História das Disciplinas Escolares. Cultura Escolar. Ensino de História

OS ENSINAMENTOS DO CAPITALISMO: O QUE O JOVEM APRENDIZ APRENDE SOB OS AUSPÍCIOS DO ESTADO PARA SE TORNAR UM TRABALHADOR

AUTORA: ANGELITA DE OLIVEIRA ALMEIDA
DATA: 13/04/2012 - Educação (Mestrado) - 285 p - Ínicio: 2009
ORIENTADOR: Profª. Drª. Inara Barbosa Leão.
BANCA: Prof. Dr. Gaudencio Frigoto – UERJ
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS
Prof.ª Dr.ª Elcia Esnarriaga deArruda – UFMS

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de formação profissional dado pelo Programa do Jovem Aprendiz, sendo este mediado pela Lei do Jovem Aprendiz (10.097/00). Essa formação profissional é constituída de atividades teóricas e práticas, por um período de tempo determinado, tendo por finalidade capacitar profissionalmente os jovens aprendizes para que, quando ao término de suas atividades no Programa, possam ingressar no mercado de trabalho. Este estudo tem por objetivo geral analisar a eficácia do Programa do Jovem Aprendiz, e para atender esse objetivo procuramos compreender ao longo deste trabalho o que faz com que os jovens sejam ou não contratados pela empresa após concluírem esse processo de formação profissional. Assim, os objetivos específicos são: entender a lógica do mercado de trabalho e a complexidade das relações de produção estabelecida no contexto histórico da sociedade capitalista e compreender os motivos declarados pelos jovens que os teriam levado a participarem do referido Programa. Pois, o que se presencia no atual contexto da sociedade capitalista é o aumento gradativo da perda dos postos de trabalho pelos trabalhadores, em consequência da inserção das máquinas autorreguladas nos locais de trabalho, síndrome esta do desemprego estrutural que assola a sociedade, principalmente a partir do início dos anos de 1990, por causa da reestruturação produtiva e da flexibilização das relações de trabalho. Portanto, é situado historicamente o objeto de estudo de acordo com os princípios e fundamentos do materialismo histórico-dialético, levando em consideração a superestrutura do sistema capitalista e as condições com que a Educação Profissional foi sendo produzida e reproduzida para a classe trabalhadora. Priorizou-se uma abordagem qualitativa, utilizando, como instrumentos, entrevistas semiestruturadas, aplicadas em grupo com os jovens aprendizes e individualmente aos trabalhadores, que representaram os empresários, nas empresas que contrataram o jovem aprendiz ao término de suas atividades no Programa. Foram realizadas entrevistas com onze jovens aprendizes, de ambos os sexos, de três empresas do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e também com duas empresas, pois em uma não foi possível o trabalhador nos concebê-la. Os dados foram analisados a partir da técnica da análise do discurso, fazendo surgir as categorias que foram trabalhadas a partir das temáticas discutidas. Ao analisar essa proposta de educação para o trabalho, foi possível compreender que essa formação posta pelo Estado para jovens pobres, filhos da classe trabalhadora, está voltada para uma formação ideológica, tendo como mecanismo responsabilizar o próprio indivíduo pela sua inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação se reduz em diplomas escolares para proporcionar a estes jovens pobres condições para disputarem uma vaga de emprego na indústria do desemprego, e, ao mesmo tempo, assegurar, por meio dessas estratégias, a manutenção do ideário neoliberal nas relações de produção e no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Jovens aprendizes. Formação profissional. Mercado de trabalho. Capital.

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PNEGEB): A GESTÃO NA FORMAÇÃO DE GESTORES NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

AUTORA: ANA CRISTINA RABELO DA ROSA
DATA: 31/05/2012 - Educação (Mestrado) - 109 p - Ínicio: 2010
ORIENTADOR: Profª. Drª. Inara Barbosa Leão.
BANCA: Prof. Dra. Ester Senna - UFMS
Prof. Dra. Margarita Victória - UFMS
Prof. Dra. Elisângela Alves da Silva -

RESUMO: Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e busca responder a indagações relativas a um programa de formação de gestores, que indica formas de organização e gestão do espaço escolar sustentado na melhoria da gestão democrática, na garantia do direito à educação e na efetivação da qualidade social da escola básica pública brasileira, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica-PNEGEB. Tem como objetivo geral analisar as matrizes teóricas deste programa por meio da verificação do modelo de gestão incorporado nas mediações de gestão democrática que foram propostas e nas novas formas de organizar e de gerir a escola. A análise empreendida recai sobre a concepção e os pressupostos teóricos do programa, enquanto ação da política educacional. Para responder à problematização foram adotados os seguintes procedimentos técnicos: a) estudo bibliográfico; b) análise de documentos do PNEGEB – seus documentos de criação e implementação e materiais didáticos, planos plurianuais, o PDE e outros documentos que norteiam a política educacional brasileira; c) levantamento e análise de dados sobre a implantação do Programa pela Secretaria de Estado de Educação/ MS, bem como informações sobre a execução do Programa no âmbito da UFMS; d) e realização de entrevistas semiestruturadas com a finalidade de verificar como o Estado local, por meio da SED/MS e da UFMS, trabalha com a concepção do Programa. A delimitação abrange a análise de documentos relativos ao Programa no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 2008-2009. O resultado da pesquisa demonstra que os elementos de mediação propostos para a gestão educacional, fundamentados na gestão democrática, no direito à educação e na qualidade social, apresentados pelo PNEGEB como proposta inovadora na gestão escolar, encontra seus limites nas contradições de uma sociedade capitalista, verificadas sobretudo na subordinação da gestão pública à gestão privada, na medida em que esta assuma posição hegemônica na produção do conhecimento administrativo.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Escolar. Formação de Gestores.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. I° - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2° - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3°- 0 calendário de publicação da Revisto InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4° - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5°- A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6°- A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas . Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV- Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V -Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7° - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6°, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8° - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9° - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / CCHS / UFMS
Campus da UFMS - Campo Grande - MS - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900 - Fone: (67) 3345-1716
e-mail: intermeio.cchs@ufms.br
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / CCHS / UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618
e-mail: fabiany@uol.com.br